

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

На правах рукопису

КАЛАШНІКОВА Світлана Андріївна

УДК:378-057.85:[37:005

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УПРАВЛІНЦІВ-ЛІДЕРІВ
В УМОВАХ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ**

13.00.06 – теорія і методика управління освітою

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня

доктора педагогічних наук

Науковий консультант:

ЛУГОВИЙ Володимир Іларіонович,

доктор педагогічних наук, професор,

дійсний член НАПН України, віце-президент

КИЇВ – 2011

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	5
ВСТУП	6
 РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УПРАВЛІНЦІВ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	 16
1.1. Професійна підготовка управлінців як об'єкт дослідження вітчизняних науковців	15
1.2. Сучасний погляд на управлінську освіту у зарубіжних науково-теоретичних працях	36
1.3. Професійна підготовка управлінців як складова професіоналізації управління	48
Висновки до першого розділу	63
 РОЗДІЛ 2. СУТНІСТЬ ЛІДЕРСТВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УПРАВЛІНЦІВ-ЛІДЕРІВ	 66
2.1. Лідерство як результат еволюції теорії управління	66
2.2. Сутність, види та типи лідерства	80
2.3. Актуалізація лідерства в умовах сучасного суспільного розвитку	95
2.4. Функціонально-компетентнісний аналіз управлінської діяльності та методи дослідження професійної підготовки управлінців-лідерів	107
Висновки до другого розділу	125
 РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКИ БІЗНЕС-ЛІДЕРІВ	 129
3.1. Еволюція професійної підготовки управлінців	129
3.2. Професійна підготовка бізнес-лідерів у зарубіжних країнах	140
3.3. Формування лідерських компетенцій у навчальних програмах провідних бізнес-шкіл і тренінгових компаній в Україні	158
Висновки до третього розділу	164

РОЗДІЛ 4. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ЛІДЕРІВ ДЛЯ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ 167

4.1. Система професійної підготовки та профіль державного лідера	167
4.2. Професійна підготовка лідерів для сфери державного управління у країнах Європейського Союзу	178
4.3. Професійна підготовка державних лідерів у Австралії, Канаді та США	197
4.4. Умови для професійного розвитку лідерів на державній службі України	211
Висновки до четвертого розділу	219

РОЗДІЛ 5. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ЛІДЕРІВ ДЛЯ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ 223

5.1. Сутність, складові та актуальність освітнього лідерства	223
5.2. Державна політика розвитку освітнього лідерства у США	241
5.3. Європейська практика реалізації програм професійної підготовки лідерів для управління освітою	261
Висновки до п'ятого розділу	269

РОЗДІЛ 6. МЕТОДОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УПРАВЛІНЦІВ-ЛІДЕРІВ 272

6.1. Закономірності, принципи та зміст професійної підготовки управлінців-лідерів	272
6.2. Педагогічна технологія професійної підготовки управлінців-лідерів	289
6.3. Оцінювання та умови ефективності професійної підготовки управлінців-лідерів	312
Висновки до шостого розділу	323

РОЗДІЛ 7. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ЛІДЕРІВ ДЛЯ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ В УКРАЇНІ	328
7.1. Сучасний стан професійної підготовки керівників навчальних закладів в Україні	328
7.2. Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки керівників-лідерів для управління навчальними закладами	346
7.3. Запровадження методології професійної підготовки управлінців-лідерів у програми підготовки керівників навчальних закладів	355
Висновки до сьомого розділу	385
ВИСНОВКИ	389
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	397
ДОДАТКИ	447

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВНЗ – вищі навчальні навчальні заклади

ЄК – Європейська Комісія

ЄС – Європейський Союз

ЗНЗ – загальноосвітні навчальні заклади

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ОЕСР – Організація економічного співробітництва та розвитку

ПК – підвищення кваліфікації

ПРООН – Програма розвитку Організації Об'єднаних Націй

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми. Сучасне суспільство характеризується наростанням постійних змін і соціальними трансформаціями, які часто іменують «суспільною турбулентністю». У таких умовах зростає роль соціального управління як виду професійної діяльності. У світлі наявних тенденцій суспільного розвитку – глобалізації, демократизації, інформатизації / технологізації та піднесення ролі особистості – соціальне управління набуває нового контексту. Наукові дослідження кінця XX – початку XXI ст. у галузі соціального управління засвідчують формування нової управлінської парадигми – лідерства, яка проявляється через утвердження нових організаційних структур, моделей поведінки, процедур, принципів і цінностей як основи управлінської діяльності. Результатом актуалізації лідерства є зростання суспільного попиту на керівників-лідерів, що породжує завдання модернізації параметрів сучасної професійної підготовки управлінських кадрів.

Зважаючи на те, що якість управлінців (як результат реалізації програм професійної підготовки) впливає на якість соціального управління, а останнє – на якість суспільного розвитку та життєдіяльності, потребує усвідомлення та обґрунтування висновків щодо безпосереднього впливу професійної освіти управлінців на стан суспільства. Домінуюча нині освітня парадигма підготовки менеджерів не забезпечує ефективного суспільного розвитку, що засвідчують наукові дослідження і реалії життєдіяльності суспільства. Відтак постає потреба реновації професійної підготовки управлінців у контексті лідерства, починаючи з переосмислення місії такої підготовки, її змісту та методів навчання задля розвитку лідерських компетенцій.

Значимість нової управлінської парадигми визнається провідними державами світу, які спрямовують свої зусилля на створення національних моделей для розвитку лідерів. В Україні актуальність професійної підготовки управлінців-лідерів засвідчено у: Стратегії державної кадрової політики на 2011–2020 рр. (проект); Положенні про Президентський кадровий резерв «Нова еліта

нації» (проект); Концепції Державної цільової програми реформування державного управління та державної служби на 2011–2015 рр. (проект); Цільовій комплексній програмі реформування системи підготовки кадрів для державної служби, підвищення кваліфікації державних службовців та формування кадрового резерву (проект); Концепції формування та розвитку вищого корпусу державної служби (проект) та Національній доктрині розвитку освіти (Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347).

Відтак актуальність дослідження проблеми професійної підготовки управлінців-лідерів зумовлена необхідністю подолання *суперечностей між*:

- еволюційним розвитком науки і практики управління у напрямі лідерства та діючою освітньою парадигмою професійної підготовки менеджерів;
- потребою суспільства у керівниках-лідерах і відсутністю їх цілеспрямованої професійної підготовки;
- вимогами суспільства до фахової компетентності управлінців і наявним професійним рівнем керівників;
- потребою керівників у розвитку своєї лідерської спроможності та відсутністю теоретично обґрунтованої методології професійної підготовки управлінців-лідерів і, як наслідок, неготовністю освітніх інституцій до її реалізації.

Здійснений аналіз наукових праць у галузі педагогіки, психології, філософії, бізнес-управління, державного управління, управління освітою тощо підтвердив актуальність проблеми вдосконалення професійної підготовки управлінців, а також засвідчив, що вітчизняними вченими (В. Берека, Л. Ващенко, Д. Галіцина, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, О. Ельбрехт, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Л. Карамушка, Н. Клокар, Л. Кравченко, В. Кремень, С. Крисюк, В. Луговий, В. Майборода, В. Маслов, О. Мельников, П. Надолішній, Н. Нижник, В. Олійник, В. Олуйко, С. Пазиніч, А. Пахарєв, М. Пірен, О. Пономарьов, Д. Прасол, Н. Протасова, В. Ребкало, О. Романовський, М. Рудакевич, Т. Сорочан, Л. Товажнянський та ін.) досліджується широкий спектр питань професійного розвитку управлінських кадрів. Поряд із цим, *проблема виявлення теоретико-*

методологічних засад професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій в Україні залишається нерозв'язаною.

Необхідність вирішення вищезазначених суперечностей, об'єктивна потреба суспільства у формуванні лідерства, розвитку лідерських якостей управлінців і відсутність теоретично обґрунтованої методології для реалізації освітніх програм такого спрямування зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.
Дисертаційну роботу виконано відповідно до:

– плану науково-дослідної діяльності Національної академії державного управління при Президентові України за темою «Підготовка і підвищення кваліфікації державних службовців за дистанційною формою: розробка наукового та навчально-методичного забезпечення» (державний реєстраційний номер 0101U002900), в якій автор дослідження виконував функції співвиконавця;

– плану науково-дослідної діяльності Інституту лідерства та соціальних наук за темою «Організаційно-правові засади функціонування цілісної системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників столиці як виробничо-науково-методичного комплексу» як складової теми Київського університету імені Бориса Грінченка «Теорія і практика професійної підготовки вчителя у системі неперервної педагогічної освіти» (державний реєстраційний номер 01060U12171), в якій автор дослідження виконував функції співвиконавця;

– плану науково-дослідної діяльності Київського університету імені Бориса Грінченка за темою «Філософські, освітологічні та методичні засади компетентнісної особистісно-професійної багатoproфільної університетської освіти» (державний реєстраційний номер 0110u006274), в якій автор дослідження виконував функції співвиконавця.

Тему дисертації затверджено Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол № 3 від 1 квітня 2010 р.) та узгоджено Міжвідомчою

радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 27 квітня 2010 р.).

Мета і завдання дослідження. *Метою* дисертаційної роботи є науково-теоретичне обґрунтування та запровадження методології професійної підготовки управлінців-лідерів у вітчизняну практику.

Відповідно до мети визначено такі *завдання*:

1. На основі огляду наукової літератури проаналізувати стан професійної підготовки управлінців і визначити напрями дослідження.
2. Розкрити сутність лідерства та обґрунтувати його актуалізацію в умовах сучасних суспільних трансформацій.
3. Виявити особливості професійної підготовки бізнес-лідерів.
4. Охарактеризувати досвід професійної підготовки лідерів для державного управління.
5. З'ясувати специфіку реалізації програм професійної підготовки лідерів для управління освітою.
6. Теоретично обґрунтувати методологію професійної підготовки управлінців-лідерів.
7. Запровадити методологію професійної підготовки управлінців-лідерів у програми підготовки керівників навчальних закладів.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка управлінців.

Предмет дослідження – методологія професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети, виконання визначених завдань використано сукупність теоретичних та емпіричних методів, а саме:

- аналіз (історичний, порівняльний, контекстний) і синтез – для ідентифікації контекстного поля професійної підготовки управлінців-лідерів;
- аналіз (теоретичний, термінологічний) – для визначення базових теоретичних положень і понять професійної підготовки управлінців-лідерів;

– аналіз (порівняльний, контекстний), абстрагування та конкретизація – для визначення закономірностей і принципів професійної підготовки управлінців-лідерів на основі вивчення провідного досвіду;

– структурування та моделювання – для розроблення профілю (рамки компетенцій) управлінця-лідера, структури професійної підготовки управлінців-лідерів та стратегії розвитку лідерського потенціалу;

– екстраполяції та прогнозування – для поширення отриманих теоретичних висновків у вигляді методології професійної підготовки управлінців-лідерів на практиці;

– спостереження, інтерв'ю, анкетування, самооцінювання, рейтингування, метод «360°», кількісний та якісний аналіз показників ефективності освітніх програм – для оцінювання результатів практичного запровадження теоретично обґрунтованої методології професійної підготовки управлінців-лідерів у програми підготовки керівників навчальних закладів;

– методи інтерпретації, узагальнення – для репрезентування результатів дослідження.

Ретроспективний аналіз власного одинадцятирічного управлінського досвіду та досвіду реалізації програм професійної підготовки управлінців слугував системним полем для інтеграції всіх вищезазначених методів.

Джерельну базу дослідження склали: законодавчі та нормативні документи України та провідних зарубіжних країн з питань розвитку кадрового потенціалу та управління людськими ресурсами; дисертаційні дослідження та монографії, наукові статті з проблем управління та професійної підготовки управлінських кадрів; навчальні програми вітчизняних і зарубіжних закладів освіти, спрямовані на професійний розвиток управлінців-лідерів; матеріали 15 зарубіжних стажувань за участю автора дослідження у школах та інститутах державного управління (Канада, 2004 р.; Литва, 2005 р.; Велика Британія, 2005 р.; Ірландія, 2007 р.), Університетах Квінз і Делхаузі (Канада, 2004 і 2005 рр.), Університеті Ноттінгему, Оксфордській академії лідерства та Національному коледжі освітнього лідерства (Велика Британія, 2005 і 2007 рр.), Університетах Вьокше та

Лінеус (Швеція, 2009 і 2010 рр.), за програмами «Шкільне управління» (Швейцарія, 2009 р.), «Самоменеджмент лідерських якостей» (Велика Британія, 2007 р.), «Глобальне лідерство» (Нідерланди, 2007 р.), «Європейське управління» (Бельгія, 2008 р.), «Урядування в освіті» (Бельгія, Нідерланди, 2009 р.).

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

уперше:

- на основі аналізу еволюції теорії управління та управлінської освіти, їх парадигмальних засад розкрито та обґрунтовано сутність лідерства як вищого еволюційного та якісного рівня управління у порівнянні із рівнями адміністрування та менеджменту;

- виявлено залежність між рівнями управління (адміністрування, менеджмент, лідерство) та рівнями компетенцій (знаннєвими, вміннєвими, поведінковими) відповідно;

- конкретизовано застосування технології компетентнісного підходу для професійної підготовки управлінців-лідерів через призму функціонального аналізу (функціонально-компетентнісний аналіз);

- обґрунтовано структуру професійної підготовки управлінців-лідерів (у складі суспільних цінностей, місії, принципів, змісту, методів, засобів і результатів професійної підготовки);

- розроблено профіль (рамки компетенцій) управлінця-лідера (через ідентифікацію ролей, функцій, базових знаннєвих, вміннєвих і поведінкових компетенцій);

- визначено стратегію розвитку лідерського потенціалу управлінців (як механізм збалансування індивідуальних та організаційних потреб із загальним профілем управлінця-лідера задля забезпечення індивідуального та організаційного розвитку);

- розкрито принципи професійної підготовки управлінців-лідерів;

- ідентифіковано умови для підвищення ефективності професійної підготовки управлінців-лідерів.

удосконалено:

- дефініцію «професіоналізація управління» (шляхом ідентифікації її складових – розвиток управлінців, створення управлінської інфраструктури, формування філософії управління – та обґрунтування взаємозв'язку між ними);

- зміст професійної підготовки управлінців-лідерів (через констатацію його основних змістовних блоків);

- визначення поняття «освітнє лідерство» (шляхом виявлення його складових – лідерство в освіті, лідерство для освіти та лідерство освіти – та обґрунтування взаємозв'язку між ними);

дістали подальшого розвитку:

- методики, методи і технології, які забезпечують розвиток та оцінку компетенцій (у першу чергу, поведінкових) у програмах професійної підготовки управлінців-лідерів (шляхом їх систематизації);

- оцінювання ефективності професійної підготовки управлінців-лідерів (шляхом його опису);

- організаційно-методичні умови професійної підготовки керівників-лідерів для управління навчальними закладами (шляхом їх визначення).

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у розробленні на основі визначених теоретико-методологічних засад професійної підготовки управлінців-лідерів програм професійної підготовки управлінців у таких освітніх інституціях:

- Національній академії державного управління при Президентові України (при розробленні та запровадженні магістерської програми для вищих державних службовців за спеціальністю «Управління суспільним розвитком») – Довідка від 19 квітня 2006 р. № 17у;

- Київському університеті імені Бориса Грінченка (при розробленні та запровадженні на базі Інституту лідерства та соціальних наук магістерської програми за спеціальністю «Управління навчальним закладом» і програми підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів м. Києва) – Довідка від 28 грудня 2010 р. № 2016;

– Інституті лідерства, інновацій та розвитку (при розробленні та реалізації програми для державних службовців Таджикистану за проектом Інституту Світового банку «Підсилення організаційних спроможностей для професійного розвитку державних службовців», при розробленні та реалізації програми для менеджерів підприємств за проектом «Запровадження механізмів соціального діалогу в бізнес-сектор України») – Довідка від 24 березня 2011 р. № 194;

– Інституті вищої освіти НАПН України (при розробленні та запровадженні програми для науково-педагогічних працівників інститутів післядипломної педагогічної освіти України за проектом «Рівний доступ до якісної освіти») – Довідка від 28 березня 2011 р. № 87;

– відділі освіти Гадяцької райдержадміністрації (при проведенні тренінгів «Освітнє лідерство» та «Організаційне лідерство» для ради директорів шкіл Гадяцького району Полтавської області) – Довідка від 18 квітня 2011 р. № 01–13/595;

– Донецькому інституті післядипломної педагогічної освіти (при проведенні тренінгів «Освітнє лідерство», «Організаційне лідерство» та «Інноваційне лідерство» для керівників навчальних закладів за проектом «Лідери освітніх ініціатив») – Довідка від 5 квітня 2011 р. № 181/02.

У результаті дослідження створено та запроваджено у навчальний процес комплекс навчально-методичних матеріалів для професійної підготовки управлінців-лідерів, а саме: 6 *навчальних посібників* («Навчання дорослих: тенденції, особливості, методи, підходи», «Підготовка і проведення тренінгів: технологія та методологія», «Навчання дорослих на основі компетентісно орієнтованого підходу», «Підготовка і проведення тренінгів на основі компетентісно орієнтованого підходу», «Основи проектного менеджменту для керівника навчального закладу», «Планування та реалізація освітніх проектів») та 7 *навчальних і робочих програм* із дисциплін (модулів) («Лідерство в освіті», «Самоменеджмент лідерських якостей», «Організаційне лідерство», «Управління інноваціями (інноваційне лідерство)», «Управління освітою у зарубіжних

країнах», «Ділова українська мова в державному управлінні», «Європейська інтеграція»).

Особистий внесок здобувача. Усі подані в дисертації наукові результати одержано автором самостійно. У працях, написаних у співавторстві, авторський внесок зазначено у переліку публікацій.

Апробація результатів дисертації. Отримані у результаті проведення наукового дослідження висновки оприлюднені у виступах, доповідях і повідомленнях на:

– *міжнародних форумах*: Світовий форум лідерів освіти (Варшава, 2010 р.); Балтійський форум з державного управління (Вільнюс, 2006 р.); Форум Навчальної мережі глобального розвитку Світового банку (Вашингтон, 2006 р.);

– *міжнародних і всеукраїнських конференціях і конгресах*: Міжнародна конференція з комерціалізації вищої освіти Європейської асоціації освітнього права та політики (Антвенпер, 2009 р.); 14 щорічна конференція Мережі інститутів і шкіл державного управління країн Центральної та Східної Європи «Державне управління та державна політика в перехідній Європі та Євроазії: для професіоналізму, неупередженості та прозорості» (Любляна, 2006 р.); Щорічна конференція Міжнародної асоціації шкіл та інститутів управління «У пошуках кращого: взаємодія, розвиток та стабільність» (Варшава, 2006 р.); Міжнародний конгрес з підготовки вищих державних службовців «Демократичний розвиток: вищі державні службовців та політико-адміністративні відносини» (Київ, 2005 р.); Світова конференція з електронного навчання у бізнес-секторі, уряді, сфері охорони здоров'я та вищій освіті (Вашингтон, 2005 р.); Міжнародна конференція з трансформацій у сфері застосування інформаційних технологій (Ресимно, 2004 р.);

– *міжнародних і всеукраїнських семінарах*: Семінар «Колегіальний коучинг» (Київ, 2010 р.); Семінар програми Темпус з університетського врядування (Київ, 2010 р.); Міжнародний семінар з коучингу (Братіслава, 2010 р.); Семінар Міжнародного тренінгового центру «Електронне навчання протягом життя: інноваційні рішення» (Турін, 2008 р.); Семінар Інституту Світового банку

«Освітня політика реформ: регіональні відповіді на глобальні виклики» (Київ, 2008 р.); Семінари директорів європейських шкіл та інститутів державного управління (Стокгольм, 2009 р.; Брюссель, 2008 р.; Лісабон, 2007 р.; Хельсінкі, 2006 р.); Семінари Навчальної мережі глобального розвитку Світового банку (Москва, 2006 р.; Стамбул, 2005 р.; Київ, 2003 р.).

Результати дослідження обговорено й одержано позитивну оцінку на засіданнях кафедр, учених рад, нарадах і семінарах: Національної академії державного управління при Президентів України (2000–2006 рр.) і Київського університету імені Бориса Грінченка (2007–2011 рр.).

Публікації. Основні положення дисертаційного дослідження опубліковано у 43 працях, у тому числі: 1 одноосібна монографія, 10 навчальних і методичних посібників (7 – одноосібних), 27 статей – у вітчизняних фахових наукових виданнях та зарубіжних наукових виданнях (22 – одноосібних), 5 статей у науково-практичних збірниках і збірниках матеріалів міжнародних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, семи розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (527 найменувань, із них 114 – англійською мовою), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 462 сторінки (основного тексту – 396 сторінок). Робота проілюстрована 43 таблицями, 53 рисунками та містить 10 додатків.

РОЗДІЛ 1

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УПРАВЛІНЦІВ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У розділі:

- проаналізовано стан дослідження професійної підготовки управлінців вітчизняними вченими;
- з'ясовано особливості сучасного погляду на управлінську освіту зарубіжних дослідників;
- виявлено особливості професійної підготовки управлінців як складової професіоналізації управління;
- визначено основні напрями, що потребують дослідження з метою теоретичного обґрунтування методології професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій.

1.1. Професійна підготовка управлінців як об'єкт дослідження вітчизняних науковців

Звернення до наукових праць українських учених є обґрунтованим і доцільним, оскільки спрямоване на підтвердження актуальності обраної теми дослідження і дозволяє виявити та систематизувати теоретичні засади професійної підготовки управлінців, притаманні вітчизняній педагогічній науці та практиці. Аналіз вітчизняних науково-теоретичних праць із означеної проблеми засвідчує їх приналежність до чотирьох контекстних секторів, а саме вивчається професійна підготовка бізнес-управлінців, державних службовців, керівників навчальних закладів і розвиток лідерського потенціалу управлінців.

Спрямованість і результати наукових досліджень, присвячених проблемі професійної підготовки підприємців (менеджерів для сфери підприємництва). Базові засади бізнес-освіти системно розкрито О. Романовським [333–334] шляхом аналізу теоретичних підходів і концепцій підприємницької освіти у

провідних економічно розвинутих країнах світу; дослідження стану, сучасних проблем і перспектив подальшого розвитку вищої освіти у провідних економічно розвинутих країнах світу в контексті векторності щодо підприємницької орієнтації; вивчення організаційно-педагогічних умов підприємницької освіти у зарубіжних вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ) різних форм власності. У результаті проведеного дослідження учений стверджує, що «в нашій країні поки що не здійснюється цілеспрямована й науково обґрунтована підготовка підприємців» [333, с. 344], якість наявної підготовки «не відповідає сучасним запитам ринкової економіки» [333, с. 346], однією із причин останнього є відсутність «зв'язку теорії з практикою» [333, с. 346]. Висловлене твердження, на наш погляд, є дискусійним, якщо взяти до уваги, зокрема, напрацювання вітчизняних бізнес-шкіл, їх визнання у міжнародному просторі бізнес-освіти, а також рівень залучення у ці програми як викладачів підприємців – лідерів бізнес-сектору.

З метою вирішення поставленої проблеми щодо інтеграції науки з практикою О. Романовським обґрунтовано теоретико-методологічні та методичні основи підприємницької освіти у ВНЗ України; розроблено вимоги до особистісних якостей підприємця як фахівця сучасної сфери економічної діяльності в Україні; визначено мету, завдання та очікувані результати підприємницької освіти в умовах економічної розбудови України; розроблено концепцію реалізації в освітній діяльності України національно-освітньої програми з питань підприємництва. Додатково зазначимо, що останнє положення набуває сьогодні особливої актуальності в ракурсі констатованої міжнародною спільнотою якості «підприємливість» як однієї із спектру життєво важливих компетенцій.

Професійна відповідальність поряд із іншими також має бути віднесена до вищезазначеного переліку життєвих компетенцій. Відтак корисним є звернення до наукової праці А. Орлова [268], в якій автор досліджуючи професійну підготовку менеджерів у ВНЗ, теоретично обґрунтував і розробив модель формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів та методику її реалізації,

виявив та перевірів педагогічні умови ефективного застосування розробленої моделі. До останніх, зокрема, автор дослідження зараховує такі: «зорієнтованість навчально-виховного процесу на моделювання діяльності менеджера; проблемність змісту навчання та процесу його розгортання у діяльності з виконання навчальних завдань; стимулювання відповідальності за прийняті рішення; педагогічно доцільне співвідношення між виконавською діяльністю та діяльністю у ролі лідера; поширення дії моделі формування відповідальності на переддипломну практику як специфічну форму навчальної діяльності» [268, с. 127]. Як бачимо, у цій праці констатується потреба розвитку лідерських якостей управлінців, хоча домінуючим при цьому залишається профіль управлінця-менеджера.

Важливим здобутком наукової праці А. Орлова вважаємо також звернення до проблеми формування поведінкових якостей управлінців (зокрема, на прикладі формування відповідальності), оскільки саме поведінковий спектр характеристик формує фундамент ефективної управлінської діяльності. Крім того, вчений запровадив у навчально-виховний процес і дослідно-експериментальним шляхом перевірів ефективність розробленої моделі формування професійної відповідальності як складової професійної готовності майбутніх менеджерів. А. Орлов стверджує, що модель формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів «має передбачати цілеспрямоване формування професійної відповідальності, відповідну методику реалізації навчально-виховних впливів, спрямованих на формування відповідальності, яка може бути ефективною завдяки методам інтерактивного навчання (ділових ігор, у тому числі з використанням спеціальних комп'ютерних програм), роботі в малих групах, застосуванню проектних методик» [268, с. 161]. У цілому погоджуючись із висловленою позицією дослідника, вважаємо доцільним поставити під сумнів достатність констатованих А. Орловим методів – ділова гра, групова робота та проектні методики – для формування професійної відповідальності менеджерів. Відкритим також залишається питання вимірювання рівня сформованості управлінської відповідальності.

Аналіз вітчизняних наукових праць засвідчив, що дослідження процесу формування конкретних особистих характеристик управлінців набуває все більшої популярності серед науковців-практиків. Зокрема, мета дослідження Г. Чередниченко [404] полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці педагогічних умов і основних компонентів моделі формування творчих здібностей майбутніх бакалаврів-менеджерів у процесі фахової підготовки. У самому процесі формування творчих здібностей автором виділено й схарактеризовано кілька змістовних аспектів, а саме: мотиваційний, діяльнісний, дидактичний, рефлексивний, діагностичний, особистісний, емоційний та віковий [404, с. 71]. У результаті уточнено сутність і структуру творчих здібностей майбутніх бакалаврів-менеджерів, виявлено та обґрунтовано принципи та педагогічні умови формування творчих здібностей майбутніх бакалаврів-менеджерів. До переліку останніх дослідницею віднесено такі: «забезпечення позитивної мотивації майбутніх бакалаврів-менеджерів до навчально-творчої діяльності; диференційоване використання творчих завдань у навчально-виховному процесі; спрямованість методів і форм навчання на формування творчих здібностей студентів; створення творчого навчально-виховного середовища» [404, с. 217]. Крім того, Т. Чередниченко розробила й обґрунтувала модель формування творчих здібностей майбутніх бакалаврів-менеджерів у процесі фахової підготовки. Вчена стверджує, що методика формування творчих здібностей майбутніх бакалаврів-менеджерів у процесі фахової підготовки має три етапи: «інформаційно-ознайомлювальний, імітаційно-евристичний, креативно-самодіяльний» [404, с. 203]. Поділяючи в цілому важливість розвитку креативності управлінців, вважаємо за доцільне здійснення уточнення понять «творчий навчальний процес», структуризації якості «креативність» менеджерів (зокрема, через спектр поведінкових індикаторів), а також ідентифікацію форм і методів навчання, спрямованих на формування творчих здібностей бакалаврів-менеджерів у процесі фахової підготовки.

Ще одним прикладом дослідження прикладного спрямування є праця Л. Бондаревої [367], яка аналізує професійну підготовку менеджерів

організацій в економічному університеті, розробила й апробувала практичну модель навчального тренінгу та виявила його переваги. Як результат здійсненого дослідження науковець констатує, що навчальний тренінг «сприяє динамічним змінам у професійних уміннях студентів, розвитку у них різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адапційних можливостей особистості» [367, с. 90]. Додатково підкреслимо той факт, що навчальний тренінг (поряд із традиційно визнаним його призначенням для розвитку професійних умінь) також слугує завданню формуванню поведінкових компетенцій управлінців, які все частіше стають предметом дослідження вітчизняних педагогів і психологів.

Зокрема, до проблеми самоактуалізації менеджерів у професійно-управлінській діяльності звертаються Л. Карамушка та М. Ткалич [146]. Розглядаючи *самоактуалізацію особистості* як «цілісний, різнобічний, багатофакторний процес, у ході якого здійснюється реалізація й подальший розвиток особистісного потенціалу» [146, с. 31–32], вчені визначають «*професіоналізацію*» та «*професійне становлення*» не тільки як «нагромадження знань, формування навичок і умінь, але і як процес самоактуалізації особистості, пов'язаний із постійними змінами глибинних особистісних характеристик» [146, с. 35–36]. Відповідно «*професійна компетентність*» констатується як ознака «високого рівня професіоналізму» [146, с. 41]. Важливим також видається виокремлення дослідницями *трьох рівнів професійного розвитку*: самовизначення, самовираження, самоактуалізації. У цілому погоджуючись із висловленими положеннями, вважаємо за необхідне уточнити розуміння понять «професіоналізація», «професійна компетентність» та «професіоналізм», а також їх взаємопідпорядкованість / взаємообумовленість.

У центрі уваги дослідження Л. Карамушки та М. Ткалич є *психолого-управлінський тренінг*, що розглядається ученими як метод групової роботи з менеджерами організацій. Метод передбачає «моделювання професійно-управлінських ситуацій, адекватних тим, що виникають у процесі реальної професійної діяльності менеджерів і не можуть бути вирішені на основі

стандартних технологій роботи, а також активне включення учасників тренінгу в аналіз та розв'язання цих ситуацій» [146, с. 164]. У цьому ракурсі важливим для практичного застосування запропонованого методу є розуміння його сильних і слабких сторін, ризиків та шляхів їх усунення / мінімізації.

Перспективним вбачається також звернення науковців до акмеологічного підходу з метою аналізу професійної діяльності управлінців та організації процесу їх професійної підготовки. Зокрема, акмеологічні аспекти проектування кар'єри сучасного менеджера є предметом дослідження В. Гладкової та О. Горчакової [50]. У своїй праці дослідниці ідентифікують рушійні мотиви сучасного менеджера, розкривають сутність акмеологічного аналізу професійного розвитку та пропонують авторську програму проектування кар'єрного росту менеджера. Особливо важливим вважаємо висновок щодо безпосереднього зв'язку між професійним розвитком і кар'єрним зростанням управлінців.

Розглядаючи особливості застосування акмеологічних технологій, націлених на розвиток внутрішнього потенціалу, підвищення професіоналізму й адапційних можливостей менеджерів, учені констатують кілька базових понять і пропонують їх визначення. Зокрема, поняття *«акмеологічні інваріанти професіоналізму»*, під якими розуміють: «основні властивості, якості й уміння професіонала, що забезпечують високу ефективність і стабільність діяльності незалежно від її змісту й специфіки» [50, с. 42]. Крім того, вводиться поняття *«аутопсихологічна компетентність»*, яке розглядається як «готовність і здатність особистості до цілеспрямованої психологічної праці зі зміни особистісних рис і поведінкових характеристик» [50, с. 45]. Останнє, зокрема, формується шляхом реалізації таких кроків: актуалізація індивідуально-професійних проблем; завдання орієнтовної основи самоперетворювальних кроків; формування операційно-технологічної складової самоперетворювальної діяльності; перехід від зовнішніх (матеріалізованих) до внутрішніх (психічних) дій. Враховуючи високий рівень новизни зазначеної технології для педагогічної практики, доцільним є її адаптація, локалізація та безпосередня апробація на вітчизняному ґрунті, а також

у різних професійних нішах (наприклад, у сфері державного управління та управління освітою).

Вітчизняні вчені звертаються також і до вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки управлінців. Зокрема, у дослідженні О. Ельбрехт [90] здійснено аналіз підготовки менеджерів у ВНЗ Великої Британії, Канади, США. Його результати дали змогу констатувати, що «підготовка менеджерів у ВНЗ є не лише процесом набуття знань, а й формуванням і розвитком професійно важливих якостей особистості фахівців» [90, с. 3]. Осмислення етапів розвитку системи професійної підготовки менеджерів, факторів, що впливають на розвиток менеджерської освіти (економічних, технологічних, демографічних, географічних, історичних, політичних, культурних, релігійних), основних концепцій розвитку менеджменту у ХХ ст. (наукової, класичної, неокласичної, поведінкової), напрямів філософії (ідеалізму, прагматизму, неопрагматизму), психолого-педагогічних теорій (біхевіоризму, когнітивізму), структурної організації професійної підготовки менеджерів у ВНЗ Великої Британії, Канади, США та моделей навчання стало підґрунтям для формування О. Ельбрехт висновків, важливих і для нашого дослідження. До таких, зокрема, слід віднести положення:

- Розвиток концепції соціальної відповідальності (Дж. Руст, В. Фредерік) спричинив включення у програми підготовки менеджерів елементів, спрямованих на «навчання етичної поведінки, формування особистісних якостей для розв'язання проблем суспільства» [90, с. 17].

- Розвиток гуманістичного напрямку (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.) призвів до потреби «оптимізації особистісних взаємовідносин учасників навчання» [90, с. 17].

- «Удосконалення управління системою менеджерської освіти пов'язане зі змінами в організаційній структурі й принципах управління кожного ВНЗ» [90, с. 19].

- «Компетентнісний підхід вносить корективи в уявлення про освіту менеджера: увага приділяється не лишу засвоєнню інформації, знань, а й

формуванню професійної поведінки і професійно-особистісних якостей» [90, с. 23].

- «Застосування компетентнісного підходу до опису моделі менеджера є одним із перспективних засобів розв'язання проблеми оновлення змісту менеджерської освіти» [90, с. 23].

Крім того, О. Ельбрехт звертається до аналізу основних компонентів моделі менеджера при компетентнісному підході (знань, умінь, цінностей). Погоджуючись із позицією дослідниці щодо розуміння поняття «компетенції» як якостей, «необхідних для виконання професійних функцій» [90, с. 23], вважаємо за необхідне зробити наголос на ефективне виконання професійних функцій. Цінним є висновок дослідниці про те, що у зарубіжних моделях професійної підготовки менеджерів «акцент все більше переноситься з раціоналістичних типових моделей діяльності менеджера на пошукові, гнучкі, багатоваріантні, прогностичні, інтуїтивно-творчі, ціннісно обґрунтовані, соціально орієнтовані» [90, с. 25]. Таким чином, підтверджується актуальність модернізації сучасної системи професійної підготовки управлінців і необхідність визначення пріоритетів модернізації.

Спрямованість і результати наукових досліджень, присвячених проблемі професійної підготовки державних службовців. Спектр наукових праць зазначеного напрямку представлений як доробками загального теоретико-методологічного характеру, так і вузькоспеціалізованого прикладного. До першої групи, зокрема, належать дисертаційні дослідження В. Олуйка, О. Мельникова та І. Нинюк; до другої – М. Рудакевич, Л. Нестеренко та Т. Кошової. З'ясуємо специфіку зазначених напрацювань.

Досліджуючи кадрові процеси в державному управлінні України [264–266], В. Олуйко розглядає *професійний розвиток державних службовців* як основу подальшого розвитку кадрових процесів у державному управлінні України, аналізує особливості професійного розвитку кадрового корпусу муніципальних службовців, зосереджується на удосконаленні змісту професійної підготовки

державних службовців та уніфікації вимог до професорсько-викладацького складу.

Поняття «професіоналізм службовця» запропоновано вченим у формулюванні: «*Професіоналізм службовця* – це досконале знання своєї справи і найбільш ефективне виконання своєї службової діяльності. Високий професіоналізм державних службовців можна розглядати як інтегровану категорію, якісний вимір реалізованих на практиці здібностей ефективно здійснювати покладені на них функції і завдання» [265, с. 299]. Погоджуючись у цілому із запропонованим В. Олуйко визначенням поняття «професіоналізм службовця», вважаємо за необхідне підкреслити важливість розмежування у ньому двох складових: передумови – здатності (у даному випадку службовця) та її результату – ефективного виконання службових обов’язків.

Із широкого кола особливостей розвитку системи безперервної професійної підготовки кадрів державного і муніципального управління до найбільш суттєвих дослідником віднесено такі: «скорочення освітньої мобільності, децентралізацію й вузькопрагматичну спрямованість управлінської підготовки; відсутність на всіх рівнях державного й місцевого управління, підприємств, організацій і установ засобів на перепідготовку і підвищення кваліфікації кадрів управління; зміна змісту професійної перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів управління зумовлена потребами ринкової економіки, розробки й освоєння сучасних технологій професійної управлінської освіти; зміна мотивації в кадрів управління для проходження ними перепідготовки та підвищення кваліфікації» [265, с. 251]. Поряд із зазначеним, на наш погляд, більш критичною для розвитку є орієнтація української системи професійної підготовки державних службовців на застарілі орієнтири у вигляді посадових інструкцій.

Удосконалення навчального процесу з професійної підготовки державних службовців, вимагає, на думку В. Олуйка, виконання таких завдань: «підготовка взаємозалежного комплексу навчальних планів і програм підготовки і підвищення кваліфікації державних службовців, що забезпечують виконання вимог Державного освітнього стандарту, необхідну якість змісту професійного

навчання, наступність і диференціацію в підготовці різних категорій державних службовців, нарощування обсягів знань у міру проходження різних форм навчання і просування службовими сходами, рівнями державного управління» [265, с. 252]. Як бачимо із зазначеного вище переліку, дослідник робить основний акцент на знаннєві компетенції як базовий результат професійної підготовки державних службовців. Задля оцінки ефективності підготовки вченим виокремлені такі критерії якості: «теоретичні і практичні знання та навички; взаємодію й активну участь слухачів у навчальному процесі; зближення навчальних закладів з підприємствами й установами, що направили слухачів на навчання і стажування» [265, с. 252]. Висловлені В. Олуйком положення засвідчують тенденцію до посилення практичної спрямованості навчання та необхідність розвитку у процесі професійної підготовки державних службовців (поряд із набуттям знань) практичних умінь і навичок. Вважаємо останнє необхідним, але недостатнім для забезпечення ефективності професійної підготовки управлінців для державної служби у сучасних умовах.

О. Мельников у межах свого дисертаційного дослідження «Теорія та методика фахової підготовки державних службовців» [229] також звернувся до обґрунтування шляхів і напрямів удосконалення системи професійного навчання державних службовців, але вже у ракурсі парадигми розвитку трудових ресурсів. Доречним тут буде зауваження про те, що парадигма трудових ресурсів належить до класичної теорії менеджменту та у сучасних умовах набуває трансформації у напрямі парадигми організаційного розвитку і, зокрема, розвитку людського потенціалу. Реалізація дослідження дозволила вченому з'ясувати чинники ефективності діяльності та головні ознаки компетентності сучасного державного службовця, обґрунтувати організаційно-правові засади сучасної системи професійної підготовки державних службовців, виявити основні проблеми в системі професійного навчання державних службовців в Україні, схарактеризувати складові та функції системи професійного навчання державних службовців, визначити шляхи і напрямки реорганізації системи професійного навчання державних службовців в Україні, сформулювати основні вимоги до

менеджменту навчального процесу державних службовців та оволодіння ними кращим досвідом управлінської діяльності, розробити нові сучасні підходи до організації професійного навчання державних службовців.

Важливим результатом зазначеного дослідження є констатація актуальних завдань системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців, до яких О. Мельников відносить необхідність «відпрацьовування засобів поглиблення та зміцнення знань, закріплення вмінь і навичок у різних галузях державного, місцевого та муніципального управління; формування соціально ціннісних норм і настанов поведінки державних і муніципальних службовців; розвиток технологічного мислення, умінь самостійно планувати навчальну, самоосвітню діяльність із використанням комп'ютерів та інших технічних засобів навчання; виховання у слухачів звички чітко слідувати вимогам технологічної дисципліни в ході навчальних занять, наступній трудовій діяльності й ін.» [229, с. 115]. У цілому погоджуючись із позицією дослідника, вважаємо за необхідне здійснити більш чітку конкретизацію результатів професійної підготовки державних службовців у формі знань, умінь і поведінкових компетенцій та їх кореляцію із базовими професійними функціями.

Наукова праця І. Нинюк [251] присвячена проблемі формування професіоналізму державних службовців. У результаті проведення дослідження науковцем розкрито сутність професіоналізму державних службовців як наукового поняття й соціального явища; удосконалено соціологічну діагностику та методологію вивчення і узагальнення потреб службовців у підвищенні їх професійної кваліфікації; виділено, уточнено та систематизовано основні фактори, що стимулюють процес формування професіоналізму державних службовців. У роботі стверджується, що: «*професіоналізм державних службовців* – це якісно-ціннісний комплекс поєднання глибоких знань, умінь, практичного досвіду, загальнолюдської культури, що відображає ступінь самоорганізації особи, ефективність її професійної діяльності, сприяє розвитку авторитету службовця та формує позитивний імідж державної служби» [251, с. 43]. Зазначене засвідчує більш комплексний погляд на дане поняття у порівнянні, для прикладу,

з раніше представленим визначенням В. Олуйка. Така позиція відповідає положенням компетентнісного підходу та теорії репутаційного менеджменту, яка останнім часом набуває все більшої популярності. Зазначена позиція дозволяє дослідниці констатувати, що *«професіонал державної служби»* – це «службовець, що володіє високими знаннями професійної діяльності, свідомо змінює і розвиває себе в процесі праці, вносить свій індивідуальний, творчий внесок у розвиток професії, стимулює інтерес громадськості до результатів своєї діяльності, підвищуючи престиж своєї професії на основі професійної гідності та професійної честі» [251, с. 43]. Важливим, на наш погляд, також є висновок Н. Нинюк про необхідність формування нової моделі професіоналізму державних службовців, яка повинна забезпечуватись «єдністю процесів прогнозування професійного розвитку, планування професійної підготовки фахівців, оптимальним регулювання професійних відносин та науково обґрунтованим професійним вихованням, яке повинне доповнюватись самовихованням та самоосвітою» [251, с. 147]. Акцент на виховання, зроблений дослідницею, підтверджує роль і значення особистісно орієнтованого підходу та потреби розвитку поведінкового спектру характеристик у процесі професійної підготовки державних службовців.

Метою дослідження М. Рудакевич [335] є науково-теоретичне обґрунтування формування професійної етики державних службовців в умовах демократизації та професіоналізації державної служби. Звернення до проблеми такого рівня без сумніву відповідає сучасним суспільним викликам і потребам, а також знаходиться у руслі сучасних тенденцій реформування державної служби. Ознайомлення із роботою засвідчує, що автором наукового дослідження конкретизовано дефініції категорійно-понятійного апарату сфери професійної етики державних службовців, зокрема уточнено зміст понять «етика державних службовців», «етична поведінка державного службовця», «формування етики державних службовців»; обґрунтовано концепцію формування етики державних службовців; розроблено концептуальні засади й практичні рекомендації стосовно етичної освіти державних службовців. Зазначене засвідчує реалізацію М. Рудакевич системного підходу та створює потужний фундамент для інтеграції

науки і практики, що є особливо цінним і необхідним.

Дискусійним, на наш погляд, є запропоноване визначення процесу *формування етики державних службовців*, яке дослідниця розглядає як «цілеспрямований процес засвоєння знань, умінь і навичок, які зумовлюють розвиток моральної свідомості й самосвідомості, інших суб'єктних якостей особистості, зокрема моральної мотивації службової діяльності, саморегулювання професійної поведінки відповідно до вимог Кодексу професійної етики» [335, с. 341]. Уточнення у запропонованому визначенні потребують як причинно-наслідкові зв'язки (що є причиною, а що – наслідком), так і структурно-компонентний зв'язок щодо використаних понять (етика, знання, вміння, навички, свідомість, якості, мотивація тощо). Поряд із цим варто ще раз підкреслити незаперечну актуальність дослідження проблеми формування професійної етики управлінців.

Не менш актуальною виглядає і проблема психологічної культури керівників. До неї, зокрема, звертається Л. Нестеренко у своєму дослідженні [248], присвяченому формуванню психологічної культури державних службовців і виявленню умов її розвитку в системі професійної підготовки державних службовців України. У зазначеній науковій праці уточнено зміст поняття «психологічна культура державного службовця»; схарактеризовано її складові та детермінанти розвитку; теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено модель, технологію та умови розвитку психологічної культури державних службовців; сформульовано теоретичні висновки й практичні рекомендації щодо розвитку психологічної культури державних службовців України [248].

Автором дослідження стверджується, що цілісна психолого-педагогічна технологія ґрунтується на забезпеченні психолого-акмеологічних умов розвитку психологічної культури державних службовців та має власну логіку реалізації, яка полягає у «створенні спеціального рефлексивного середовища, що сприяє актуалізації позитивних тенденцій розвитку особистості державного службовця; виконанні спеціальних форм рефлексивно-акмеологічного та психолого-педагогічного впливу; самоаналізі уже здійсненого; необхідності практичного

використанні отриманих психологічних знань державними службовцями» [248, с. 160–161]. Зазначене дозволяє зробити висновок про те, що до шляхів / інструментів формування психологічної культури державних службовців слід віднести, зокрема, рефлексію, самоаналіз, психолого-педагогічний вплив. Розмірковування над дослідженням Л. Нестеренко також наштовхує на пошуки відповіді на запитання щодо місця / ролі психологічної культури в культурі управлінській та безпосереднього впливу психологічної культури управлінців на якість і ефективність управління.

Т. Кошова, досліджуючи досить прикладну проблему впровадження у професійний розвиток державних службовців самотренінгів [183], як і попередники, звернулася до аналізу стану професіоналізації кадрів в органах державної влади з метою ідентифікації шляхів підвищення удосконалення. У результаті здійсненого дослідження науковець розкрила існуючі методи активізації професійного розвитку державних службовців та можливості використання тренінгового підходу до цього процесу; визначила основні аспекти і наявні ресурси робочого місця державних службовців і його роль у забезпеченні їх професійного розвитку; виявила та дослідила шляхи раціоналізації управління професійним саморозвитком персоналу органів державної влади; удосконалила методику та техніку самостійного формування конкретних навичок і вмінь державними службовцями; а також розробила методичні рекомендації щодо організації та проведення самотренінгів для працівників органів державної влади. На наш погляд, важливість цього дослідження полягає в акцентуванні уваги науковців і практиків до процесу формування вміннєвих компетенцій управлінців. Ще одним суттєвим здобутком зазначеної праці слід вважати звернення до проблеми професійного саморозвитку та його реалізації, зокрема, шляхом проведення самотренінгів. Останнє, без сумніву, належить до конкретних кроків, які сприяють підвищенню ефективності професійної підготовки державних службовців.

Таким чином, завершуючи огляд проаналізованих вітчизняних наукових праць, присвячених проблемі професійної підготовки державних службовців,

констатуємо:

- потребу подальшого дослідження шляхів підвищення ефективності останньої;
- необхідність ідентифікації наявних і перспективних тенденцій у цьому професійному полі;
- визначення місця і цінності вітчизняних здобутків професійної підготовки державних службовців на фоні зарубіжних напрацювань, вартих наслідування.

Спрямованість і результати наукових досліджень, присвячених проблемі професійної підготовки керівників навчальних закладів. Цей змістовний напрямок виявився найбільш дослідженим вітчизняними вченими і представлений дуже широким спектром наукових праць як фундаментального, так і прикладного характеру.

Дослідженню теоретико-методологічних основ фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти у ВНЗ педагогічного профілю III-IV рівнів акредитації присвячені праці В. Береки [19–21]. Ученим розкрито стан проблеми фахової підготовки магістрів із менеджменту освіти у педагогічній теорії та практиці, проаналізовано зарубіжний досвід фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти, розроблено та обґрунтовано систему та модель фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти у ВНЗ педагогічного профілю, обґрунтовано й експериментально перевірено організаційно-методичні умови, а також підготовлено навчально-методичний комплекс для підготовки майбутніх менеджерів освіти у ВНЗ IV рівня акредитації. Враховуючи той факт, що відповідно до національного освітнього стандарту зазначена спеціальність має офіційну назву «Управління навчальним закладом», доцільним у ракурсі дослідження В. Береки є розкриття співвідношення між поняттями «менеджмент освіти», «управління освітою» та «управління навчальним закладом». Останнє, на наш погляд, сприятиме подальшому удосконаленню процесу професіоналізації управління освітою та безпосередньо професійній підготовці управлінців для сфери освіти.

Ще одним актуальним питанням сучасної вітчизняної науки і практики є формування управлінської компетентності у системі педагогічної освіти. З цією метою Л. Кравченко при дослідженні професійної підготовки менеджера в системі неперервної педагогічної освіти [184–185] спрямувала свої зусилля на обґрунтування теоретичної концепції та структури процесу неперервної поетапної професійної підготовки менеджера освіти у контексті модернізації освіти та інноваційних ринкових парадигм управління, визначення характеру професійно-педагогічні компетентності менеджера освіти та специфіку розвитку основних компетентностей менеджера освіти у процесі неперервної професійної педагогічної підготовки. За аналогією із попереднім дослідженням В. Береки у світлі аналізованих положень постає потреба уточнення ще одного поняття – «педагогічний менеджмент» та його співвідношення із вищезазначеними поняттями. Крім того, дискусійним у світлі локалізації до вітчизняних умов є застосування терміну «менеджер освіти», нагальною є потреба його ідентифікації у спектрі чинних посад і кваліфікацій.

У дисертаційному дослідженні Т. Сорочан [357] теоретично обґрунтовано модель системи розвитку професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів (далі – ЗНЗ) у післядипломній педагогічній освіті та експериментально визначена її ефективність. Досягненню мети дослідження сприяв всебічний аналіз теоретико-методологічних основ підготовки керівників ЗНЗ до управлінської діяльності в умовах модернізації загальної середньої освіти. Дослідницею змодельовано систему та розроблено технологію науково-методичного супроводу розвитку професіоналізму управлінської діяльності керівників ЗНЗ у післядипломній педагогічній освіті, а також забезпечено їх експериментальну перевірку. Важливим наслідком зазначеного дослідження Т. Сорочан є визнання управлінської діяльності керівників навчальних закладів як професійної та усвідомлення необхідності її цілеспрямованого та системного формування і розвитку.

Увагу вітчизняних дослідників, як засвідчив здійснений аналіз, привертають також і окремі компетентності керівника навчального закладу. У ракурсі

дослідження теоретико-методичних засад управління інноваційною освітньою діяльністю Л. Даниленко розробила й обґрунтувала технологію діагностування рівнів і систему формування готовності керівників ЗНЗ до управління інноваційною діяльністю [63–64]. У межах здійсненого дослідження експериментально перевірено вплив розробленої системи на підвищення рівня управлінської компетентності керівників ЗНЗ. Актуальність цього дослідження підтверджує також той факт, що інноваційна компетентність розглядається сьогодні як одна із ключових у профілі сучасного керівника.

Л. Васильченко своє наукове дослідження присвятила проблемі формування управлінської культури керівника школи в післядипломній педагогічній освіті [38]. Автором уточнено сутність поняття «управлінська культура керівника школи»; розкрито напрями формування та фактори впливу на формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти; ідентифіковано критерії та показники визначення рівнів сформованості управлінської культури керівника школи; розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено модель системи формування управлінської культури керівника школи в післядипломній освіті. У цілому поділяючи позиції дослідниці щодо сутності, рівнів сформованості, шляхів формування та значення управлінської культури, вважаємо більш коректним використання термінів «керівник ЗНЗ» та «директор середньої загальної школи», що відповідає чинному в Україні переліку посад і класифікацій.

У світлі притаманної сучасному суспільному простору динамічності актуальним є дослідження процесу розвитку у керівників навчальних закладів їх спроможності до стратегічного управління, зокрема, прогнозування. Так Д. Прасол, звернувшись до проблеми визначення змісту, засобів та умов формування готовності керівників ЗНЗ до прогностичної діяльності у системі післядипломної освіти [297], розробив теоретичну модель психологічної готовності керівників навчальних закладів до прогностичної діяльності, дослідив стан психологічної підготовки керівників ЗНЗ до прогностичної діяльності за традиційних умов підвищення кваліфікації, створив й апробував програму

психологічної підготовки керівників до прогностичної діяльності. На наш погляд, дослідження такого типу є особливо цінними, оскільки забезпечують прикладний характер наукових результатів, сприяють безпосередньому удосконаленню управлінської компетентності керівників навчальних закладів.

Прикладом ще одного прикладного дослідження слугує і наступна наукова праця. Досліджуючи проблему підготовки магістрів управління навчальним закладом [341–342], А. Светлорусова розробила й експериментально перевірила модель педагогічних умов такої підготовки на засадах рефлексивного підходу. З цією метою дослідниця проаналізувала базові поняття дослідження, що визначають специфіку професійної підготовки управлінців навчальних закладів на засадах рефлексивного підходу; обґрунтувала педагогічні умови професійної підготовки та визначила критерії готовності магістрів управління навчальним закладом до рефлексивного управління; розробила методичні рекомендації щодо професійної підготовки магістрів управління навчальними закладами на засадах рефлексивного підходу. У цілому визнаючи важливість запровадження положень рефлексивного підходу у програму підготовки магістрів за спеціальністю «Управління навчальним закладом», вважаємо, що цінність зазначеного дослідження лише би зросла, якби отримані дослідницею висновки були також сфокусовані і на чинний освітній стандарт для даної спеціальності.

Завершуючи огляд проаналізованих вітчизняних праць, присвячених професійній підготовці керівників навчальних закладів, вважаємо за доцільне повторно звернутися до них з метою ідентифікації сучасного стану професійної підготовки керівників навчальних закладів в Україні (див. п. 7.1).

Спрямованість і результати наукових досліджень, присвячених проблемі розвитку лідерського потенціалу управлінців. Аналіз вітчизняного наукового доробку виявив тенденцію звернення до проблеми розвитку лідерського потенціалу управлінців у дослідженнях економічного, політологічного, філософського та психологічного характеру.

Зокрема, Л. Борщ у своєму дослідженні «Економічні засади та інноваційні технології формування й використання лідерського потенціалу» [32] звернулася

до питання мотиваційних механізмів і важелів формування й нарощування лідерського потенціалу держави. При цьому дослідниця розглядає *лідерство* «у вигляді своєрідної формули, сутність якої полягає у визначенні синергійного ефекту за рахунок інтегрування наступних складових: бачення лідером певної стратегії розвитку, здатності залучати до свого задуму команду послідовників, власна мотивація і харизма лідера в спрямуванні енергії очолюваної команди у необхідне русло для підвищення конкурентноздатності, ділової репутації та іміджу компанії й країни в цілому» [367, с. 140]. Запропоноване визначення, на наш погляд, є достатньо дискусійним і потребує уточнення. Незаперечним поряд із цим є констатація актуальності розвитку лідерського потенціалу підприємств України, що є одним із висновків дослідження.

Зазначимо, що проблема формування лідерського потенціалу для сфери державного управління, освіти і навіть бізнес-сектору є достатньо новою для вітчизняного наукового простору в порівнянні з дослідженням та увагою наукової спільноти до політичного лідерства. Зокрема, А. Пахарев у праці «Політичне лідерство: історико-політологічний контекст і сучасний стан» [282] розкриває концепцію якостей і характерних рис політичного лідера, ідентифікує основні складові політичного стилю лідера, визначає особливості становлення лідерства в умовах формування нових політичних систем, виявляє тенденції лідерського розвитку під впливом внутрішніх соціально-економічних та зовнішньополітичних факторів. Зазначене засвідчує, що лідерство (зокрема політичне) корелюється із певними особистими рисами, характеризується наявністю певних особливостей поведінки та передбачає наявність процесу становлення та розвитку. Це, у свою чергу, актуалізує потребу розроблення методології розвитку лідерського потенціалу та її запровадження задля підвищення діяльності політичних організацій.

До проблеми лідерства звертаються опосередковано також і автори праці «Менеджмент для керівників» [186], в якій А. Кредісов, Є. Панченко та В. Кредісов визначають *лідерство* як «вплив на поведінку підлеглих через міжособистісне спілкування (комунікацію)» [186, с. 323] та відносять його до

однієї з п'яти основних функцій менеджера. Вважаємо таке визначення поняття лідерства некоректним і не поділяємо позицію дослідників щодо констатації окремої «функції лідера». Зазначимо також, що до характеристик лідерів у сфері бізнесу вченими віднесено такі: чітке визначення цілей, уміння спілкуватися і слухати, надійність і довіра, чесність і щирість. У праці дослідниками запропоновано кілька тестів на оцінку наявних лідерських якостей та надані певні практичні рекомендації щодо імплементації засад лідерства у менеджерську діяльність. Останнє відображає тенденцію трансформації парадигми менеджменту у парадигму лідерства, що засвідчують як наука, так і практика сучасного управління.

Про актуальність для України і необхідність відображення парадигми лідерства при підготовці управлінських кадрів стверджується і у фундаментальному філософському дослідженні В. Кременя, С. Пазиніча та О. Пономарьова «Філософія управління» [190], яке ми розглядаємо як одне із базових при аналізі сфери соціального управління.

Незаперечно важливими для нашого дослідження також є праці О. Романовського «Проблеми формування особистості лідера» [331] та «Філософія досягнення успіху» [332], де автором констатується наявність кризи управління в Україні. Дослідник вбачає можливість подолання кризи управління шляхом вирішення «проблеми кадрового супроводу глибоких трансформаційних процесів, які слід здійснити в Україні» [331, с. 94]. З цією метою О. Романовським сформульовані теоретичні посилки концепції професійної підготовки керівників-лідерів на базі політехнічного університету [331, с. 94–96]. До ключових факторів, які забезпечують якість зазначеної підготовки, віднесено такі: особистість викладача; вибір навчального змісту і технологій, як «збуджують безпосередній інтерес до самої аудиторії, мобілізують мотиваційну сферу студентів» [331, с. 96]; матеріальне та духовне забезпечення навчального процесу. У цілому приймаючи позицію дослідника щодо актуальності та критичної необхідності реалізації в Україні професійної підготовки керівників-лідерів, вважаємо за доцільне

здійснити уточнення методології такої підготовки та, зокрема, умов її ефективності.

Таким чином, здійснений аналіз 33 вітчизняних наукових праць засвідчив значний інтерес українських учених до проблеми професійної підготовки управлінських кадрів. У фокусі сучасних наукових досліджень знаходяться педагогічні та психологічні особливості, форми та моделі такої підготовки, а також конкретні компетенції та компетентності як результат реалізації програм професійної підготовки управлінських кадрів. Водночас системного аналізу, спрямованого на виявлення теоретико-методологічних засад професійної підготовки управлінців-лідерів у вітчизняних наукових джерелах не представлено, що засвідчує актуальність обраної теми нашого дослідження.

1.2. Сучасний погляд на управлінську освіту в зарубіжних науково-теоретичних працях

Звернення до зарубіжних праць із професійної підготовки управлінських кадрів, дозволяє не тільки ознайомитися із провідним світовим досвідом у цій сфері (теоретичними та практичними здобутками), а також сприяє виявленню тенденцій розвитку досліджуваного нами об'єкту.

Автор наукової праці «Розвиток креативності управлінців» [16] К. Батовріна ставить перед собою кілька дослідницьких завдань, а саме: визначити роль креативності у процесі професійної діяльності управлінців; виявити фактори креативності, найбільш значущі для управлінської діяльності; розробити та апробувати діагностичний інструментарій, призначений для виміру динаміки розвитку управлінців у процесі професійної підготовки; встановити оптимальні методи діагностування креативності управлінців із врахуванням специфіки управлінської діяльності; виділити сучасні підходи та основні етапи розвитку креативності управлінців у процесі професійної підготовки; виокремити можливості застосування різних підходів, методів і форм навчання для розвитку креативності управлінців у процесі професійної підготовки [16, с. 8].

Вищезначене дає підстави ідентифікувати аналізоване дослідження як практико-спрямоване (прикладне).

До основних висновків здійсненого дослідження слід віднести такі положення:

- «В сучасних умовах креативність та її фактори є детермінантами успішної управлінської діяльності ...» [16, с. 11].

- «Управлінська креативність – це соціально-професійна компетенція суб'єктів діяльності, яка передбачає здатність до продуктивної активності, результатом якої є формування нових. Нестандартних підходів, технологій і методів реалізації функцій з керівництва соціальними групами і організаціями» [16, с. 12].

- « ... розвиток креативності управлінців доцільно здійснювати у таких напрямках: дивергентивність мислення, оригінальність мислення, ... здатність до генерування ідей, здатність до аналізу, уява, ... здатність знаходити множину асоціацій, спрямування до досконалості, ... здатність долати стереотипи, цілеспрямованість, інтуїція ...» [16, с. 12].

У результаті проведеного дослідження його автором складений профіль управлінської креативності, який представлений у вигляді діаграми, яка ілюструє ідеальне співвідношення між факторами управлінської креативності [16, с. 106]. До найбільш розповсюджених методів розвитку креативності дослідницею віднесено такі: мозковий штурм, синектику (використання аналогій), метод ситуацій, транзактний аналіз, психодрама та ін.

Найбільш суттєвим і прогресивним набуттям даної наукової праці вважаємо звернення до розвитку поведінкових компетенцій управлінців. Важливим у ракурсі нашого дослідження є також визначення поняття «професійна підготовка», яку Т. Батовріна розглядає як «процес формування і розвитку знань, умінь, навичок, здібностей особистості, необхідних для успішного здійснення конкретного виду професійної діяльності» [16, с. 26]. У цілому погоджуючись із запропонованим визначенням, вважаємо за доцільне його уточнення.

Російський досвід розвитку бізнес-освіти системно представлений у колективній монографії «Бізнес-освіта: специфіка, програми, технології, організація» [23] за загальною редакцією С. Філоновича. У праці здійснено аналіз бізнес-освіти як сфери діяльності, визначені дидактичні основи та технології бізнес-освіти, представлено широкий спектр інструментів для розробки навчальних програм, відображено специфіку дистанційного навчання та роль інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) у бізнес-освіті. Важливим результатом наукових досліджень і практичних імплементацій є положення, які висвітлюють проблему управління школами бізнесу. *Бізнес-освіта* визначена російськими вченими як «професійне навчання та навчання людей, які беруть участь у виконанні функцій управління на підприємствах і у господарських організаціях, що діють в умовах ринку та мають за головне завдання отримання прибутку» [23, с. 38]. Дидактичні основи бізнес-освіти є результатом врахування особливостей взаємодії освіти із системою знань та імплементації засад компетентнісного підходу як основи навчання дорослих.

У праці детально описано низку педагогічних технологій і методів, які застосовуються у сучасній російській практиці бізнес-освіти, а саме: метод конкретних ситуацій, тренінги, метод навчання через дію. Значні напрацювання російських бізнес-шкіл щодо застосування технологій дистанційного навчання сформували можливість представити широкий пласт матеріалів інформаційного та методичного змісту, серед яких: концепція моделі системи відкритої дистанційної освіти, технології освітнього процесу й особливості тьюторської діяльності у моделі відкритої дистанційної освіти. До основних інформаційних технологій, значущих у ракурсі розвитку бізнес-освіти, авторами монографії віднесено дистанційні курси, ділові ігри, імітаційні моделі, предметно-орієнтовані середовища, експертні системи, комп'ютерні системи штучного інтелекту, практикуми-тренажери, тести, електронні бібліотеки тощо.

Важливим також є представлений у роботі досвід реалізації збалансованого підходу до розвитку викладачів бізнес-шкіл, який передбачає формування у них професійної компетентності за трьома такими векторами: знання предмету,

знання бізнесу та здатність викладати. До інструментів реалізації першого вектору у структурі компетентності віднесено аспірантуру, самоосвіту та коучинг; другого – досвід роботи у бізнесі, консультування і керівництво проектами; третього – коучинг, тренінги й обмін досвідом [23, с. 578]. У світлі аналізу майбутнього бізнес-освіти російські науковці та практики констатують необхідність врахування цілого спектру факторів і тенденцій, серед яких: динаміка середовища бізнесу, глобалізація і розвиток кроскультурної компетенції сучасного менеджера, акцент на «м'яких» компонентах менеджменту та ін. [16, с. 664–682]. Вважаємо за необхідне підкреслити особливу цінність праці «Бізнес-освіта: специфіка, програми, технології, організація» [23] у контексті близькості російського досвіду до реалій нашого вітчизняного середовища. Крім того, важливо зазначити, що констатація авторами дослідження «м'яких» компонентів менеджменту, по суті, є відображенням його трансформації у парадигму лідерства.

Праця П. Лоранжа «Новий погляд на управлінську освіту: завдання керівника» [207] присвячена проблемі розбудови європейських професійних шкіл, які спеціалізуються на управлінській освіті, у світлі формування нової парадигми підготовки менеджерів. Автор дослідження, президент Міжнародного інституту розвитку менеджменту (International Institute of Management Development, IMD), звертаючись до аналізу різних стратегій розвитку школи бізнесу (адаптивної, підприємницької, активної, раціональної), обґрунтовує необхідність і доречність їх динамічного поєднання задля забезпечення ефективної діяльності шкіл управління в умовах ринкового середовища. Серед широкого спектру адміністративних, маркетингових та інших аспектів особлива увага приділена дослідником проблемі розвитку організаційного навчання, інтеграції навчальних планів, навчання персоналу школи у процесі реалізації навчальних програм, запровадженню педагогічних інновацій з метою підвищення ефективності та якості програм професійної підготовки управлінських кадрів. Як і у випадку вище представленого російського дослідження, значна увага приділена удосконаленню навчального процесу за рахунок використання ІКТ.

Розглядаючи управлінську освіту як «важливий визначальний елементом ефективної моделі менеджменту» [207, с. ix], П. Лоранж обґрунтовує «модель партнерського навчання», що базується на активній взаємодії педагогічного колективу школи бізнесу із колективами підприємств, філософії організаційного навчання, концепції саморозвивальних організацій. Учений формулює три принципи, які мають бути імplementовані у практику розроблення та реалізації професійних програм для управлінців [207, с. 83–84]. Запровадження першого принципу «Менеджери представляють цілі колективи» передбачає представлення і донесення навчальної інформації менеджером, який є безпосереднім учасником програми, до членів колективу через систему семінарів, презентацій, обговорень тощо. Так звана «Карта навчальної діяльності корпорації» (другий принцип) дозволяє системно проаналізувати та спланувати весь процес організаційного навчання. Ключовим фактором успіху реалізації подібного підходу до розвитку корпорацій є участь усіх управлінських кадрів у цьому процесі (третій принцип). Одним із методів, що засвідчує прогрес (регрес) організаційної спроможності є так званий «аудит компетенцій» [207, с. 85], розроблений на основі збалансованої системи показників. Формулюючи загальні висновки – рекомендації для забезпечення успішної діяльності шкіл управління, П. Лоранж констатує, що школи подібного типу мають «культивувати моральну атмосферу, що сприяє інноваціям», підтримувати перспективні наукові дослідження, залучати до викладання досвідчених практиків сфери бізнесу [207, с. 361–362]. Зазначимо, що положення П. Лоранжа за своєю суттю корелюється із теорією організаційного лідерства, що є однією із базових передумов для забезпечення професійної підготовки управлінців-лідерів.

Ще однією фундаментальною працею є робота «Необхідні управлінці, а не випускники МВА. Жорсткий погляд на м'яку практику управління та систему підготовки менеджерів» [236], автором якої є відомий американський учений Г. Мінцберг. Жорстко критикуючи існуючу систему професійної підготовки менеджерів, наслідком якої дослідник вважає наявну кризу управління, Г. Мінцберг представляє у дослідженні та обґрунтовує результати імplementації

Міжнародної магістерської програми практичного управління (аналіз програми представлено у підрозділі 3.2). Дослідником детально аналізується процедура відбору учасників програм професійної підготовки управлінців, методи і зміст навчання, а також технології оцінювання навчальних результатів, які традиційно використовуються у сучасних програмах професійної підготовки управлінців. Результатом наявної практики дослідник вважає деградацію управлінської освіти та управлінської практики, а також організацій і соціальних інститутів. Удосконалення управлінської освіти Г. Мінцберг убачає шляхом імплементації парадигми «виховання менеджерів», орієнтиром якої має слугувати профіль «менеджера, який розвивається». Крім того, на основі власного багаторічного досвіду управління бізнес-школами вчений формулює практичні рекомендації для реструктуризації шкіл менеджменту. Вважаємо за доцільне підкреслити перехідний характер концепції Г. Мінцберга – від парадигми менеджменту до парадигми лідерства, а також принциповість використання при цьому терміну «виховання» до процесу професійної підготовки управлінців.

Філософію «виховання лідерів» як альтернативу «навчання менеджерів» також пропагують У. Байхем, О. Сміт та М. Пізі – автори праці «Виховай свого лідера. Як знаходити, розвивати та утримувати в організації талановитих керівників» [13]. У праці представлений понад тридцятирічний досвід роботи компанії «Development Dimensions International» (DDI), яка спеціалізується на професійній підготовці управлінців. В основу зазначеної діяльності з розвитку менеджерів покладено метод виявлення та розвитку потенційних талановитих керівників. Цей метод отримав назву «Групи прискореного розвитку» (англійський еквівалент – Acceleration Pools). Дослідники стверджують, що у порівнянні із традиційними методами професійного розвитку управлінців метод «Групи прискореного розвитку» володіє низкою переваг, оскільки він «є простішим і оперативнішим, є точнішим, краще сприяє розвитку службовців, є більш справедливим, тісно пов'язаний із бізнес-планами та стратегіями організацій, забезпечує більшу замученість, є більш гнучким» [13, с. 13].

Процес функціонування груп прискореного розвитку включає п'ять основних етапів:

1. Виявлення службовців із високим потенціалом.
2. Визначення можливостей подальшого розвитку.
3. Розроблення конкретних рекомендацій для розвитку.
4. Забезпечення реалізації програми розвитку та документування процесу.
5. Відслідковування прогресу розвитку та нові призначення [13, с. 46–47].

Зазначимо той факт, що в основу методу покладені інструменти компетентнісного підходу. Профіль розвитку лідера поділений на сектори: знання про організацію, посадові вимоги, основні навички та вміння, негативні особисті фактори [13, с. 49–50]. Результати імплементації технології «Групи прискореного розвитку» у діяльність значної кількості компаній дають підстави авторам дослідження констатувати: «У багатьох організаціях запровадження таких груп призводить до серйозних змін організаційної культури, з «наладженням» нової системи бізнес-стратегії компанії, з корекцією культури та середовища організаційного навчання, зміною систем звітності та оцінки ефективності, а також із переходом до індивідуалізованого підходу щодо менеджменту персоналу та розвитку потенційних лідерів і керівників» [13, с. 76]. Цінність цієї праці також полягає у значній кількості поданих прикладів, інформаційних і методичних матеріалів, що ілюструють технологію професійної підготовки управлінців за методом «Групи прискореного розвитку».

До спектру фундаментальних зарубіжних праць, присвячених проблемі розвитку менеджерів, на наш погляд, також має бути віднесено дослідження А. Мамфрода та Дж. Голда «Management Development. Як удосконалити роботу менеджерів. Стратегії дій» [221]. Ученими здійснено системний аналіз існуючих підходів і теоретичних концепцій навчання та розвитку управлінських кадрів для сфери підприємництва, а також комплексно представлено інноваційний досвід Сертифікованого інституту персоналу та розвитку (Chartered Institute of Personnel Development, CIPD). Дослідники стверджують, що розроблення і реалізація програм професійної підготовки менеджерів мають здійснюватися із врахуванням

того, що «всі менеджери відрізняються своїми реакціями на конкретний процес навчання», «менеджери вирізняються своєю здатністю навчатися», «менеджери суттєво різняться щодо стилів менеджменту» [221, с. 114].

Стратегічним завданням програм професійної підготовки управлінців, на думку вчених, є «підвищення ефективності управління засобами навчання» [221, с. 114]. Для цього необхідно забезпечити інтеграцію таких трьох аспектів: ефективна поведінка менеджерів; розвиток, сфокусований на ефективності; ефективний процес навчання. Остання залежність отримала назву «трикутник ефективності» [221, с. 115]. Дослідниками також презентовано «ефективний цикл навчання», що поєднує «ефективний аспект розвитку, який веде до очікуваної релевантності процесу, а відповідно і до постійного застосування та заохочування успіху» [221, с. 116–117]. Звернення до проблеми ефективності навчання та його безпосереднього зв'язку з ефективністю управління потребує, з нашої точки зору, особливої уваги та деталізації через спектр відповідних умов. Розглядаючи *навчання* як процес, «коли люди можуть продемонструвати, що вони знають дещо, чого не знали раніше (інсайти та актуалізація, так як і факти) і/або коли вони можуть зробити дещо, чого вони не могли зробити раніше (навички)» [93, с. 118], А. Мамфрод та Дж. Голд підкреслюють, що зв'язка «знання – навички – інсайти забезпечує практичну користь у розумінні, а відповідно, і в ефективному здійсненні – навчанні» [223, с. 118]. Цінним набутком праці є також аналіз 16 методів навчання, які використовуються у програмах професійної підготовки управлінців, з метою підвищення ефективності управлінців щодо розвитку їх здатності вчитися [221, с. 135–136] та посилення результатів навчання у формі знань, навичок та інсайтів [221, с. 167].

Виявлення тенденцій розвитку менеджменту дослідники розглядають як «аналітичний підхід до майбутнього» [221, с. 316] і відносять до таких: глобалізацію, технологізацію, інформатизацію та формування економіки знань, а також дерегулювання ринків. Врахування зазначених тенденцій є критичною умовою для забезпечення ефективності професійної підготовки управлінців.

Таким чином, здійснений вище аналіз зарубіжних праць, авторами яких є визнані у світі фахівці з управлінської освіти, керівники провідних бізнес-шкіл і шкіл управління, виявив наявність комплексних педагогічних інновацій у сфері розвитку менеджерів, їх цільову спрямованість на сферу підприємництва та засвідчив формування нової освітньої парадигми професійної підготовки управлінців.

Серед наукових праць російських авторів, присвячених підготовці управлінських кадрів для сфери освіти, цінним видається дослідження Т. Ванцової «Функціонально-контекстна модель підготовки менеджерів освіти» [37], в якому автором виділено чотири періоди дослідження проблеми підготовки менеджерів освіти, а саме:

- I період (20-30-і роки XX ст.) – характеризується наявністю перших спроб виокремити складові діяльності директора школи при дослідженні особистості вчителя.

- II період (30-50-і роки XX ст.) – є початком системних досліджень професійної діяльності (теорія А. Леонтьєва), діяльності директора школи (І. Новиков, В. Сухомлинський).

- III період (50-80-і роки XX ст.) – ознаменувався виділенням нової галузі педагогічного знання – школознавства та початком застосування до процесів управління школою термінології теорії управління (Ю. Конаржевський, Т. Шамова, В. Бондар та ін.). Проблеми підготовки та підвищення кваліфікації керівників шкіл знайшли своє відображення у працях О. Тонконогої, В. Кричевського, В. Маслова.

- IV період (80-і роки XX ст. – початок XXI ст.) – відзначається посиленням уваги дослідників до суб'єктивного фактору в управлінні школами (А. Соколов, В. Пікельна, Ю. Конаржевський, М. Поташник) [384, с. 24–30].

Огляд основних методологічних підходів (системний, діяльнісний, особистісний, технологічний, програмно-цільовий, оптимізаційний, комплексний, контекстний), притаманних дослідженням із підготовки менеджерів освіти [37, с. 33–47], дозволив Т. Ванцовій зробити висновок, що «у системі підготовки

менеджерів освіти одним із найбільш перспективних є контекстний підхід, який ... допомагає перетворити статичний зміст освіти в динамічно розгорнутий» [384, с. 49]. Детальний аналіз, здійснений через призму положень діяльнісного підходу, став підґрунтям для характеристики дослідницею діяльності менеджера освіти як «управлінсько-педагогічної за змістом та творчої за характером» [37, с. 55]. При цьому автор уточнює, що «основу творчої управлінсько-педагогічної діяльності складає професійне управлінсько-педагогічне мислення» [384, с. 65]. Підґрунтям функціонально-контекстної моделі професійної підготовки менеджерів освіти за авторством Т. Ванцової стала структура управлінсько-педагогічної діяльності, а також п'ять принципових положень:

1. «Структура особистості – це взаємозв'язок та організація якостей; найбільш суттєвою характеристикою є ставлення особистості» [37, с. 123].
2. «Приставаючи до засвоєння професійної діяльності, суб'єкт володіє певними психологічними рисами. З професіоналізацією посилюється інтеграція цих властивостей, відбувається їх структурна перебудова» [37, с. 123].
3. «Постійна зміна властивостей та якостей говорить про рівні розвитку властивостей особистості у процесі навчання та ... професійної діяльності» [37, с. 123].
4. Наявність вимог до особистості менеджера з боку освіти та суспільства, обмежень – з боку внутрішньої структури особистості [37, с. 124].
5. «Ефективність будь-якої діяльності залежить від таких компонентів: досвіду (ЗУН), якостей, здібностей. Опора на розуміння управлінських здібностей ... як властивостей особистості, які визначають успішність управлінської поведінки у складних, нестандартних ситуаціях, дає підстави розглядати інтегративними одиницями показників особистісного аспекту моделі спеціаліста – якості та здібності» [37, с. 124].

У результаті здійсненого дослідження Т. Ванцовою у моделі особистості менеджера освіти виділено такі інтегральні характеристики: гуманність, управлінсько-педагогічна компетентність, креативність, комунікативність, інтелектуальні здібності, організаційні здібності [37, с. 124]. Вважаємо за

доцільне наголосити на «нерівноцінності» запропонованих характеристик, зокрема, логічним є уточнення складу управлінсько-педагогічної компетентності та її взаємовідношення із іншими вищезазначеними якостями. Крім того, детальне ознайомлення із запропонованою Т. Ванцовою моделлю професійної підготовки менеджерів освіти дозволяє констатувати його спрямованість на проблемний підхід в організації навчального процесу та «уміння» як основні навчальні результати, що певним чином, суперечить виявленим дослідницею складовим моделі менеджера освіти.

Ще однією науковою працею, присвяченою проблемі розвитку управлінців для освіти, є дослідження І. Лазаренко «Управління інноваційними процесами в системі додаткової професійної освіти управлінських педагогічних кадрів» [201]. Автором роботи схарактеризовано процес становлення та розвитку системи підвищення кваліфікації в Росії, проаналізовано базові поняття, пов'язані з професійною освітою. В основу дослідження покладено розуміння поняття *«система додаткової професійної освіти управлінських педагогічних кадрів»* (ДПО) як сукупності «послідовних професійних (управлінських) освітніх програм; комплекс вимог щодо мінімуму змісту та рівню підготовки управлінських педагогічних кадрів, визначених об'єктом (освітні системи) та таких, які відображають специфіку діяльності в рамках освітніх систем (управління); мережі освітніх закладів різних організаційно-правових форм, які реалізують ці програми; органи управління освітою та підвідомчі їм підрозділи, як забезпечують неперервність професійної перепідготовки, підвищення кваліфікації та професійно-освітню взаємодію управлінських кадрів у єдності курсової та між курсової взаємодії» [201, с. 73]. На наш погляд, запропоноване визначення є досить комплексним і структуроване з позицій різнорідних критеріїв. Його уточненням можна вважати положення про те, що «основними підсистемами ДПО є підвищення кваліфікації та професійна підготовка, професійно-освітня взаємодія у рамках міжкурсової взаємодії, внутрішньошкільне та позашкільне підвищення кваліфікації управлінських педагогічних кадрів» [201, с. 75].

Оскільки основним акцентом цього дослідження є управління інноваціями, в якості основи для систематизації інновацій у системі ДПО дослідниця обрала класифікацію, розроблену В. Кричевським, відповідно до якої виокремлюють методологічні, змістовні, технологічні та інституційні інновації в освіті [201, с. 81–82]. Аналіз досліджень і практики реалізації інноваційних процесів дозволив І. Лазаренко зробити важливий висновок та ідентифікувати тенденції ДПО управлінських педагогічних кадрів, до яких, зокрема, належать посилення ціннісно-гуманістичного розвитку, соціально-культурна спрямованість, активний розвиток регіонального компоненту [201, с. 85]. Результатом дослідження також є виокремлення та обґрунтування тенденцій щодо запровадження інноваційних процесів у системі ДПО, до яких віднесено такі: диференціацію цілей, змісту, форм і методів навчання; пріоритетність суб'єктних домінант – акцент на діалоговому підході до реалізації професійно-освітньої взаємодії; інтеграційні процеси; регіоналізація; диверсифікація [201, с. 94]. Крім того, дослідницею висвітлено вплив інноваційних процесів в освіті на зміст ДПО управлінських педагогічних кадрів [201, с. 115–116] та розроблено модель управління інноваційними процесами в системі ДПО [201, с. 143]. В останній, зокрема, виділено концептуальний, цільовий, змістовний, технологічний, результативний та ресурсний компоненти. До механізмів управління інноваційними процесами в системі ДПО управлінських педагогічних кадрів віднесено педагогічну та андрагогічну, діагностику, освітньо-педагогічне прогнозування, соціально-педагогічне проектування, освітньо-управлінське консультування та модерацію [201, с. 214].

Завершуючи огляд робіт російських дослідників [37; 201] з професійної підготовки управлінців для сфери освіти, відзначимо їх класичний теоретико-науковий характер у порівнянні з вище проаналізованими прикладними зарубіжними дослідженнями [13; 16; 23; 207; 221; 236], спрямованими на професійну підготовку бізнес-управлінців. Останнє може бути пояснено меншою гнучкістю (консервативністю) самої сфери освіти.

1.3. Професійна підготовка управлінців як складова професіоналізації управління

Управління є важливим фактором суспільного буття, від якості якого безпосередньо залежить суспільна життєдіяльність і прогрес. При соціальному управлінні суб'єктом і об'єктом управління виступають люди (їх об'єднання). Практика свідчить, що в умовах сучасності, з огляду на наявні тенденції суспільного буття, роль професійної освіти управлінців набуває критичного значення як для розвитку всього суспільства, так і окремих держав та організацій: «На початку ХХІ ст. усім стало зрозуміло, що рівень розвитку та ефективність управлінської моделі визначають конкурентноздатність національних економік та окремих компаній. У світі конкурують не тільки технології та інтелектуальні ресурси, а й управлінські підходи та прийоми. У цих умовах управлінська освіта стає у певному сенсі найважливішим вихідним елементом ефективної моделі менеджменту» [204]. Пошук ефективних шляхів для забезпечення якісного управління – актуальна проблема сьогодення, успішність вирішення якої безпосередньо залежить від забезпечення його професіоналізації.

Задля забезпечення професіоналізації управління важливим є розуміння його сутності, структури, складових і факторів впливу. У класичному розумінні *управління* – це вплив на певну систему задля досягнення конкретної мети. Аналіз праць із соціального управління засвідчив, що питання управління є предметом дослідження науковців і практиків – як вітчизняних (О. Беткевич, Д. Дзвінчук, Н. Діденко, Г. Єльнікова, А. Кредісов, В. Кредісов, В. Кремень, В. Кудін, Л. Овсянкіна, Ю. Палеха, С. Пазиніч, Є. Панченко, О. Пономарьов, О. Романовський та ін.), так і зарубіжних (Е. Демінг, В. Кондратьєв, В. Малявін, Г. Мінцберг, П. Сенге та ін.).

Серед найбільш фундаментальних праць вітчизняних науковців, присвячених дослідженню сутності управління, є робота В. Кременя, С. Пазиніча та О. Пономарьова «Філософія управління» [190], в якій для аналізу управління застосовано такий логічний ланцюжок (послідовність): 1) діяльність; 2) людська

діяльність; 3) управління діяльністю; 4) управління системами; 5) управління соціальними системами (соціальне управління). Основні положення, що обґрунтовують правомірність застосування вченими зазначеного підходу та розкривають сутність управління є такими:

- «Найбільш характерною особливістю людської діяльності ... виступає її усвідомленість, яка включає...попереднє визначення мети цієї діяльності, вибір шляхів і засобів можливого її досягнення, детермінацію бажаного результату, а також доцільність форми і характеру здійснення» [190, с. 31].

- «Будь-який вид діяльності потребує управління нею. З філософської точки зору управління виступає невід'ємним атрибутом будь-якої людської діяльності й становить передумову самої можливості її виконання» [190, с. 31].

- «... управління як особливий вид людської діяльності має свої загальні закономірності, які впливають із самої сутності і природи цього суспільного феномену» [190, с. 142].

- «У випадку соціальних систем сутність управління ними ... полягає у формуванні та здійсненні специфічних цілеспрямованих управлінських впливів на людей, різні їх угруповання та соціальні процеси, які у своїй сукупності утворюють соціальну систему ...» [190, с. 139–140].

Таким чином, зазначене вище підтверджує класичне розуміння **управління** як впливу суб'єкта управління на об'єкт управління задля досягнення визначеної мети у формі конкретних результатів.

Якість управління, по суті, є інтегрованим результатом якості суб'єкта управління, об'єкта управління та безпосередньо якості управлінського впливу. Розуміння природи управління є передумовою для забезпечення його професіоналізації та, як результат, удосконалення якості управління. Г. Мінцберг (відомий у світі дослідник управлінської діяльності) є прихильником наукового погляду щодо потрійної природи управління – як діяльності (ремесла), науки та мистецтва [236]. Учений убачає перспективність застосування такого «триєдиного» підходу для розкриття феномену управління через специфіку кожної складової: «Мистецтво заохочує творчість, «прозріння» й «бачення».

Наука забезпечує порядок за допомогою системного аналізу й оцінок. Ремесло ж має зв'язки, засновані на реальному досвіді» [236, с. 101]. Подальші роздуми дають змогу констатувати, що всі три аспекти управління для своєї реалізації (прояву) передбачають наявність, щонайменше, трьох видів ресурсів: людських (люди), інструментальних (методи, засоби, технології) та світоглядних (погляди, принципи). Це, по суті, і є та особливість, яка об'єднує всі три «природні прояви». Тобто, *управління (у будь-якому прояві) потребує для своєї реалізації залучення професійно підготовлених людей, релевантних засобів і базується на відповідному світогляді*. Саме тому для з'ясування шляхів підвищення його якості та ефективності вважаємо за доцільне аналізувати управління через систему людських відносин, інструментів і філософських поглядів. Це, у свою чергу, дає підстави стверджувати, що *якість соціального управління* додаткового до вже зазначених якості суб'єкта, об'єкта й управлінського впливу визначається також якістю людських ресурсів, задіяних в управлінні, засобів та інструментів управління, світоглядного підґрунтя щодо управління у розумінні рівня його відповідності суспільним викликам. Для наочного відображення сучасного наукового погляду на сутність і природу управління скористаємося схемою, поданою на рис. 1.1.



Рис. 1.1. Триєдиність природи управління [236, с. 102]

Рис. 1.1 ілюструє наявність трьох різних «природних проявів» управління. Це важливий факт, який має серйозні наслідки для процесу професіоналізації управління, оскільки в основі кожного «природного прояву» лежать різні методи пізнання: «Мистецтво схильне бути індуктивним, переходячи від окремих подій до загальної картини. Наука – дедуктивна, рухаючись від загальних концепцій до

часткових випадків. Ремесло ж ітеративне й може переходити як від загального до часткового, такі і навпаки. Для ефективного управління потрібні всі три складові» [236, с. 101–102]. Наявність трьох різних методів пізнання, їх поєднання, збалансування та взаємне підсилення сприяють підвищенню ефективності процесу професіоналізації управління, що необхідно враховувати при здійсненні професійної підготовки управлінців.

Поняття «*професіоналізація управління*» досить часто використовується у сучасній науковій літературі здебільшого в розумінні професійної підготовки до виконання управлінської діяльності: «Суть *професіоналізації менеджменту* полягає в тому, що управлінські функції виконуються спеціально підготовленими фахівцями з менеджменту, спроможними досягти високої продуктивності керованих ними організацій» [186, с. 151]. При визнанні домінуючого значення у процесі професіоналізації саме професійної освіти необхідним є розуміння більш широкого змісту цього поняття. З цією метою для визначення сутності поняття «професіоналізація управління» скористаємося вищезазначеними положеннями щодо сутності управління. Очевидним є той факт, що удосконалення управління є необхідною умовою його існування, реалізації та розвитку. Оскільки якість управління визначається якістю задіяних в управлінському процесі людських ресурсів, інструментів і світоглядного підґрунтя, удосконалення управління потребує відповідних дій, що дадуть змогу підвищити професійний рівень людей, які здійснюють управління (управлінців); модернізувати систему інструментів (методи, засоби), що використовуються для управління (управлінська інфраструктура); оновити (привести у відповідність до суспільних потреб) систему поглядів, на якій будується сам процес управління (філософія управління). Зазначене дає підстави сформулювати визначення сутності поняття «професіоналізація управління» таким чином: ***професіоналізація управління*** – це процес, метою якого є удосконалення управління. Останнє досягається шляхом:

- професійної підготовки управлінців задля забезпечення їх розвитку та підвищення їх професійної компетентності;

- розроблення, запровадження та модернізацію інструментів управління (методів, засобів і технологій) задля ефективного функціонування управлінської інфраструктури;

- формування відповідного світогляду (філософії управління) задля визначення орієнтирів щодо управління.

Для наочності відображення визначеного поняття «професіоналізація управління» скористаємося схемою, подаю на рис. 1.2.

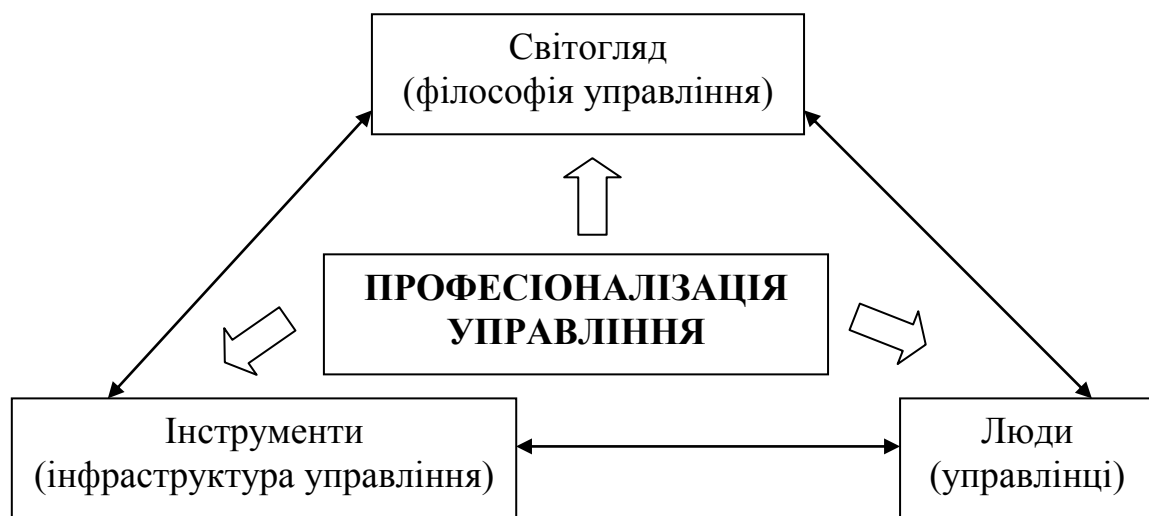


Рис 1.2. Професіоналізація управління

Рис. 1.2 ілюструє отримані висновки щодо сутності професіоналізації управління, а також відображає взаємозалежність між його складовими. Інтегральний характер якості управління передбачає необхідність реалізації дій у всіх трьох напрямках і врахування взаємозалежності складових зазначеного процесу. Здійснений аналіз дає підстави виділити три складові у структурі професіоналізації управління, а саме:

- 1) професійна підготовка управлінців;
- 2) створення управлінської інфраструктури;
- 3) формування філософії управління.

Таким чином, більш комплексне розуміння поняття «професіоналізація управління» базується на твердженні, що детерміновані у його структурі процеси – професійний розвиток управлінців, створення управлінської інфраструктури та формування філософії управління – є, з одного боку, взаємопов’язаними (оскільки

впливають на зміст один одного) складовими одного явища. З іншого боку, ці процеси реалізуються окремо й паралельно один з одним, що означає їх певну автономність.

Оскільки зовнішній вплив на професіоналізацію управління цілком логічно є інтегрованим результатом впливу на його складові, спробуємо ідентифікувати фактори, що впливають на сутність кожного з означених складових процесів професіоналізації управління. Щодо першого – очевидним є факт, що професійний розвиток управлінців безпосередньо залежить і визначається станом системи управлінської освіти як основного базису для професійної підготовки управлінців. Управлінська інфраструктура (засоби, методи і технології, що використовуються для реалізації управління), виступаючи другою складовою професіоналізації управління, є результатом розвитку науки і практики (які є пов'язаними в єдину систему). Основним фактором, що впливає на зміст філософії управління (як третьої складової професіоналізації управління) конкретного історичного етапу розвитку суспільства, є саме суспільство, його стан і тенденції розвитку. Про це, зокрема, В. Кремень зазначає так: «Одна з основних передумов розвитку уявлень про управління і розвиток принципів і закономірностей самого соціального управління полягає у необхідності обов'язкового урахування діючих тенденцій суспільного розвитку» [190, с. 309], конкретизуючи твердження далі таким чином: «...не тільки саме соціальне управління виявляється залежним від прийнятих у даному суспільстві правово-регулятивних норм, а й погляди на його сутність, призначення і зміст, на методи і засоби його здійснення. Ці погляди виступають певним відображенням і своєрідною конкретизацією пануючого суспільного світогляду» [190, с. 395].

Вище зазначене дає змогу відобразити графічно процес впливу на складові професіоналізації управління через відповідні фактори, що представлено на рис. 1.3. Схема ілюструє систему взаємозв'язків, що визначають професіоналізацію управління, а відповідно і впливають на якість управління. Контекст такого впливу перебуває у прямому взаємозв'язку з контекстом суспільного середовища та його трансформаціями.

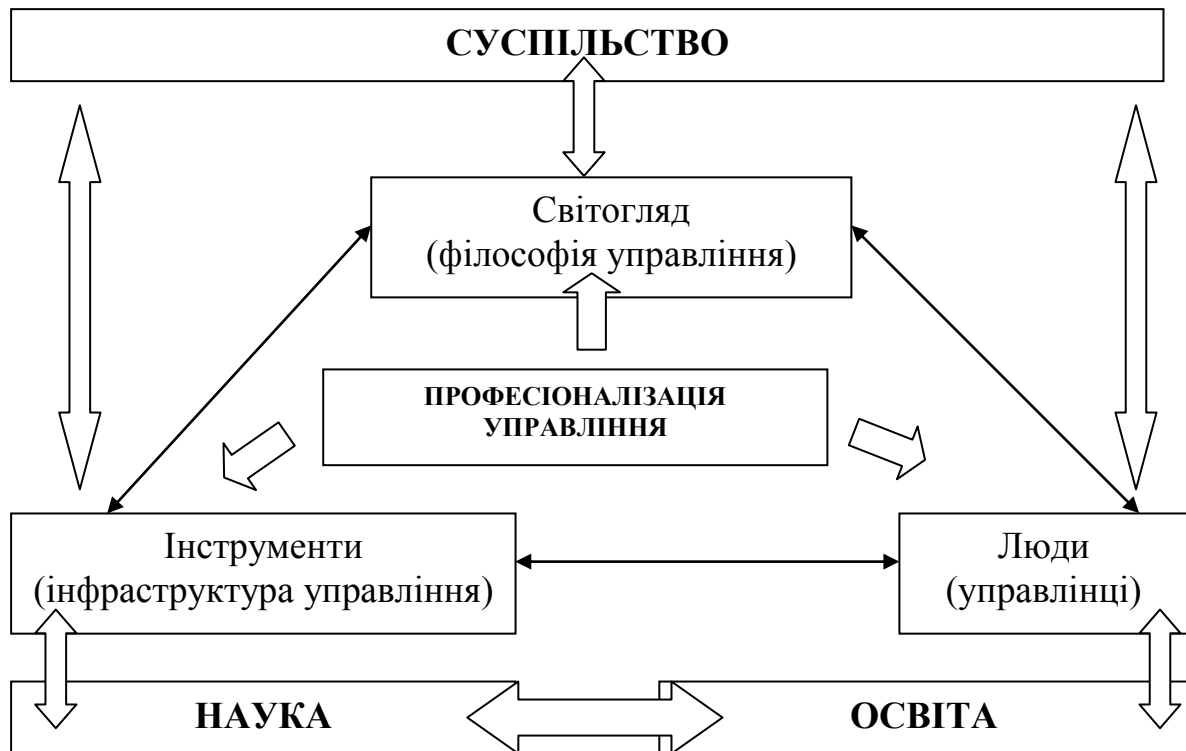


Рис. 1.3. Фактори впливу на складові процесу професіоналізації управління

Аналіз сучасних джерел, присвячених проблемі управління, засвідчує, що останнім часом у науковому середовищі є помітною тенденція підвищення уваги до третьої складової професіоналізації управління – філософії управління, яка, зокрема, констатується вітчизняними філософами в такий спосіб: «Під *філософією управління* можна розуміти узагальнену систему теоретичних поглядів, аргументованих уявлень і фундаментальних ідей, які обґрунтовують цілі та зміст управлінської діяльності в єдиному контексті процесів культурно-історичного, матеріального і духовного розвитку суспільства та окремих його підсистем» [190, с. 167]. Таке зміщення фокусу з питання розроблення управлінської інфраструктури (яке домінувало в науці управління протягом останніх десятиліть) до питань філософії управління є принципово важливим, оскільки веде до розуміння визначальної ролі саме світоглядної складової у розвитку суспільства та управління, зокрема.

Таким чином, результатом професіоналізації управління є «*професіоналізм управління*», який відображає професіоналізм управлінців, якість управлінської

інфраструктури та рівень суспільного світогляду щодо управління. Оскільки, предметом нашого дослідження є професійна підготовка управлінців (як складова процесу професіоналізації управління), надалі зупинимося безпосередньо на аналізі базових параметрів саме професійної підготовки управлінських кадрів (залишивши дві інші складові професіоналізації управління поза увагою у межах цієї наукової праці).

Базові положення професійної освіти. Аналіз праць, присвячених професійній освіті та безпосередньо освіті управлінській, засвідчує потребу її кардинальної модернізації у напрямі відповідності структури і змісту підготовки фахівців перспективним потребам, підвищення ефективності наукових досліджень для забезпечення підготовки фахівців на рівні вимог завтрашнього дня, зміни парадигми організаційного і кадрового забезпечення навчально-виховного процесу, підвищення якості навчального процесу за рахунок оптимізації змісту навчання і шляхом запровадження інноваційних педагогічних технологій, гуманізації та гуманітаризації [190, с. 364–365].

Професійна підготовка управлінців є складовою системи професійної освіти (*освіта* в цьому аспекті розуміється як соціальний інститут, процес і результат набуття особистістю професійних якостей). Відтак важливою для нашого дослідження є ідентифікація базових понять професійної освіти. Вітчизняні вчені С. Сисоєва та І. Соколова у своїй праці «Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження» до основних понять професійної освіти відносять, зокрема, такі:

- *Професія* – «це офіційно визнаний вид діяльності людини, в якому вона реалізує матеріальні і духовні потреби, професійні та особисті амбіції завдяки сформованим у неї компетенціям і відповідно до власних інтересів, захоплень, уподобань і розвинених здібностей» [349, с. 119]. При цьому вчені констатують: «Кожній професії відповідає провідна для неї цілісна особистісна якість, розвитку якої слід приділяти більшу увагу в процесі підготовки» [349, с. 135].

- *Професіографія* – «технологія вивчення вимог, які ставить професія до особистісних якостей, психологічних здібностей, психофізіологічних

можливостей особистості» [349, с. 140] Застосування діяльнісного підходу при розробленні професіограм дозволяє ідентифікувати основні характеристики професійної діяльності.

Крім того, у науковій літературі зустрічається поняття «*психограма*», яка за визначенням С. Нікітчиної є системою «професійно і морально важливих якостей особистості, які «ввімкнені» у професійну діяльність як критерії її успішності» [317, с. 237]. *Професіоналізм особистості* визначається вітчизняними вченими як характеристика суб'єкта професійної діяльності, що «відображає високий рівень професійно важливих ... якостей» [146, с. 51]. Доречним у цьому аспекті буде звернення до поняття «*професіоналізація особистості*», яку А. Цвик ідентифікує як: 1) професійну освіту (педагогічний підхід); 2) професійну реалізацію, приналежність до визначеної професійної спільноти (професійний підхід); 3) набуття соціального статусу через професію (соціологічний підхід) [400]. Дослідник виділяє також дві складові професіоналізації особистості, а саме: професійний розвиток і професійну соціалізацію. *Професійний розвиток* А. Цвик розглядає як «становлення професійної свідомості», а *професійну соціалізацію* – як «формування професійних знань, умінь, навичок, засвоєння соціальних і професійних норм» [400, с. 259].

В основі поняття «*професійний розвиток*» лежить розуміння розвитку як «неперервне накопичення кількісних змін, їх інтеграцію, перехід на якісно новий рівень» [26, с. 75]). Динаміка професійного розвитку особистості (за Л. Коростильовою) включає етапи професійного самовизначення, становлення особистості в обраній професії та професійного зростання. Професійний розвиток фахівців передусім забезпечується системою професійної освіти, метою функціонування якої є професійна підготовка фахівців (або підготовка фахівців до професійної діяльності). Відповідно *професійна підготовка* визначається як «неперервний і керований процес набуття особистістю суб'єктивного досвіду професійної діяльності ... для формування професійної компетентності ...» [349, с. 133]. Професійна підготовка, у свою чергу, забезпечується на основі реалізації широкого спектру видів, форм, методів, технологій і засобів навчання.

Підсумовуючи вищезазначене, робимо висновок про те, що *професійна підготовка управлінських кадрів* спрямована на розвиток управлінців задля підвищення рівня їх професійної компетентності та удосконалення управлінської діяльності.

Андрагогіка та принципи навчання дорослих. Виділяють три основні типи освіти дорослих – формальну, неформальну та інформальну. Для визначення зазначених понять звернемося до «Національного освітнього глосарію: вища освіта» [245], відповідно до якого:

- Освіта дорослих – це «комплекс освітніх заходів ..., завдяки яким особи, які вважаються в певному суспільстві дорослими, вдосконалюють свої освітні і професійні кваліфікації, розвивають здатності, компетентності» [245, с. 45].

- Формальна освіта – це «освіта, що призводить до присудження кваліфікації (кваліфікацій) у межах повного освітнього рівня (етапу, циклу) і здійснюється в закладах освіти» [245, с. 64].

- Неформальна освіта – це «додаткова освіта, що доцільно організована, проте не завершується наданням кваліфікації певного рівня (етапу, циклу) формальної освіти» [245, с. 44].

- Інформальна освіта – це «освіта, що ззовні неорганізована, тобто неофіційна, саморганізована освіта (самоосвіта) ...» [245, с. 29].

Андрагогіка як наука, яка вивчає «закономірну діяльність дорослого у процесі реалізації навчання» [329, с. 29] слугує теоретичною основою для розбудови та реалізації освіти дорослих на практиці. Визначаючи поняття «доросла людина», Л. Сігаєва зазначає, що це – «особа, яка виконує соціально значиму продуктивну роль..., володіє фізіологічною, психологічною, соціальною, моральною зрілістю, відносною економічною незалежністю, життєвим досвідом і рівнем самосвідомості, достатнім для відповідальної та скерованої поведінки» [329, с. 21].

В основі освіти дорослих лежать *загальні принципи навчання*, де останнє розглядається як «важливий елемент формули самопізнання, процес постійного перетворення особистості, циклічний і кумулятивний процес актуалізації знань

про себе з метою корекції (власних) дій» [323, с. 90]. Наукові джерела, присвячені питанням освіти дорослих, надають широкий спектр принципів, що мають бути враховані під час реалізації відповідних навчальних програм. Американський психолог К. Роджерс, зокрема, констатував, що навчання дорослих є ефективним за умови: «актуальності його предмета і коли особистості нічого не загрожує; коли навчання охоплює всю особистість, а відтак спонукає її до змін...; коли переважна складова навчання досягається дією за умови збереження відкритості досвіду» [317, с. 223]. Дослідження М. Ноулса, здійснені у 80 – 90-х рр. XX ст., у свою чергу, дали підстави стверджувати, що:

- дорослий, який навчається, самокерує собою, але при цьому у нього є зумовлені стандартом очікування;
- дорослі, які навчаються, володіють досвідом, а отже є цінним джерелом знань одного для одного;
- дорослі готові до навчання тоді, коли у них є потреба проявляти себе більш ефективно у певному аспекті свого життя. Вони навчаються для того, щоб бути у змозі виконати певне завдання, вирішити певну проблему;
- не зважаючи на те, що дорослі будуть реагувати на деякі зовнішні мотивуючі фактори (наприклад, краща робота, підвищення зарплатні), більш потужними для них є внутрішні – самоутвердження, визнання, самоактуалізація [33, с. 121–122].

До провідних андрагогічних принципів навчання М. Ноулз відніс такі: принцип активної діяльності дорослих у плануванні, здійсненні та оцінюванні процесу навчання; принцип опори на досвід; принцип корисності; принцип проблемності (орієнтації на проблему, а не на зміст) [261, с. 321].

Російські вчені, у свою чергу, до базових характеристик дорослого, який навчається, відносять такі положення:

- провідну роль у процесі навчання дорослого відіграють його потреби, мотиви та професійні проблеми;
- доросла людина спрямована на самостійність, самореалізацію, самоуправління;

- дорослий володіє досвідом, який може бути використаний під час навчання;
- дорослий навчається для вирішення важливої життєвої проблеми та досягнення конкретних цілей;
- дорослий розраховує на негайне застосування результатів навчання;
- у дорослого, який навчається, є багато обмежень (соціальних, часових, фінансових, професійних та ін.);
- процес навчання дорослого організований у вигляді спільної діяльності на основі партнерства між ним і тим, хто навчає;
- дорослий має низку психологічних бар'єрів, що перешкоджають ефективному навчанню, серед яких стереотипи, установки, побоювання [23, с. 380–381].

М. Мілано та Д. Уллінс основними принципами навчання дорослих вважають такі шість у послідовності:

1. Досвід – багатющий ресурс, що сприяє навчанню дорослих.
2. Дорослі є вмотивованими до навчання, якщо вони відчують потреби та зацікавленість, які можуть задовольнити за допомогою навчання.
3. Дорослим притаманна глибока потреба в самоуправлінні та саморозвитку.
4. Якщо учасник не відчуває себе комфортно в певному оточенні, його внутрішня енергія буде спрямована на самозахист, а не на навчання.
5. Дорослі мають чіткі очікування від навчання, ці очікування багато в чому визначають їх поведінку.
6. Дорослі навчаються по-різному та мають свої преференції щодо методів навчання [249, с. 82–83].

Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», який спеціалізується на реалізації освітніх програм для дорослих, спирається у своїй діяльності на такі принципи:

- Навчання стає ефективнішим за умови, коли набуті знання та навички можна ж одразу застосувати на практиці у реальному контексті; якщо дорослі відчують певний вплив і контроль за процесом навчання; якщо його учасники

досягають самокерування; коли учасники є успішними; коли дорослі визначають та оцінюють власні ресурси, можливості, знання реалістично.

- Навчання залежить від мотивації та атмосфери взаємоповаги та комфорту [45].

Як бачимо, зазначені положення щодо констатації загальних принципів навчання дорослих, незважаючи на їх зовнішню різнобарвність, по-суті, відображають спільне контекстне поле. Узагальнення висловлених положень дає змогу виокремити такі *базові принципи та особливості навчання дорослих, які повинні бути враховані при реалізації професійної підготовки управлінських кадрів*:

1. Самокерованість (мотивація, очікування, рефлексія).
2. Орієнтація на досвід, прикладне спрямування навчання (практичні потреби, життєві проблеми).
3. Технічні обмеження (часові, соціальні тощо).
4. Партнерство, діалогічність навчання, атмосфера взаємоповаги та комфорту.

Виявленню специфічних особливостей, притаманних процесу професійної підготовки управлінців, сприяє також і *аналіз факторів, які заважають навчанню*. Найбільш оригінальним із таких переліків, з нашої точки зору, є запропонований П. Сенге під назвою «Сім джерел нездатності навчатися»:

1. «Моя професія і є я». Більшість відчують себе захопленими «системою», на яку вони нездатні впливати. Природно, що в результаті вони відчують свою відповідальність тільки у межах посадових повноважень та інструкцій.
2. «Ворог – ззовні». Коли справи йдуть кепсько, всі ми схильні шукати винних.
3. «Ілюзія відповідальності». Якщо ми просто посилюємо боротьбу із зовнішніми ворогами, ми всього лише реагуємо на них, як би ми свої дії не називали. Справжня активність починається з того, щоб усвідомити власний внесок у свої особисті проблеми.

4. «Зачарованість подіями». Жодній організації не вдасться налагодити продуктивне навчання, якщо над мисленням людей панують короткотермінові події.

5. «Варене жабеня». Сьогодні головною загрозою для нашого виживання є повільні процеси, що розвиваються поступово.

6. «Ілюзія того, що ми вчимося на власному досвіді». Кожний має свій «горизонт навчання», що визначає ширину бачення у часі та у просторі, дає можливість оцінити власну ефективність. Якщо наслідки наших дій виявляються за межами нашого горизонту навчання, ми втрачаємо можливість вчитися на безпосередньому досвіді.

7. «Міф про розумну некомпетентність». Навіть коли ми в чомусь не є впевненими або просто чогось не знаємо, ми навчені відмежовувати себе від незручної ситуації [346, с. 42–48].

Задля усунення подібних перешкод під час навчання управлінців необхідно, по-перше, озвучувати та визнавати відкрито їх наявність серед учасників, по-друге, визначати шляхи їх подолання. До останніх, зокрема, варто віднести такі:

1. «Моя професія і є я» – вихід за межі власної професії.
2. «Ворог – ззовні» – відмова від ролі «жертви».
3. «Ілюзія відповідальності» – делегування відповідальності.
4. «Зачарованість подіями» – цілісне бачення стратегічних перспектив і наслідків.

5. «Варене жабеня» – моніторинг і визнання наявності повільних процесів деградації.

6. «Ілюзія того, що ми вчимося на власному досвіді» – відкритість до сприйняття досвіду інших.

7. «Міф про розумну некомпетентність» – визнання своєї некомпетентності.

Важливою ознакою сучасної професійної освіти є також її *неперервність*, яка визначається вітчизняними вченими таким чином:

- «*Неперервне навчання* – спосіб життєдіяльності людини, процес набуття нею необхідних знань, умінь, навичок і якостей у міру виникнення потреб у них, що відбувається протягом всього життя людини» [329, с. 36].

- «*Неперервна професійна освіта* є багатовимірним поняттям, в якому відображено її значення як способу і стилю суспільно-індивідуального буття людини в глобалізованому і постіндустріальному суспільстві (філософський вимір), зазначено право людини на різні форми формальної і неформальної освіти, траєкторії, освітньо-професійні програми для здобуття кваліфікації, забезпечення академічної та професійної мобільності впродовж життя (соціальний вимір), розвитку її як особистості через освітні інституції, безперервність саморозвитку і самовдосконалення (моральний вимір)» [349, с. 131].

Поняття «*кваліфікація*» відповідно до «Національного освітнього глосарію: вища освіта» [245] визначається як «офіційний результат процесу оцінювання й визнання, який отримано, коли компетентний орган установив, що особа досягла результатів навчання за даними стандартами. За концепцією Міжнародної класифікації професій, класифікація характеризує здатність особи виконувати завдання і обов'язки певного виду діяльності, визначається рівнем і спеціалізацією освіти...» [245, с. 29–30]. Відповідно до Національного класифікатора професій «класифікація – це здатність виконувати завдання та обов'язки відповідної роботи» [159]. Для порівняння наведемо також визначення поняття «кваліфікація», запропоноване вітчизняними вченими С. Сисоєвою та І. Соколовою, відповідно до якого це «рівень компетентності працівника щодо виконання ним певного виду роботи в межах предметного поля спеціальності» [349, с. 143]. При цьому дослідниці наголошують на необхідності розрізняти поняття «кваліфікація» (потенційна здатність виконувати професійну діяльність) і «компетентність» (реальна здатність). Щодо останньої важливою є думка Н. Ничкало, яка підкреслює, що «на кожному етапі життя людини процес формування професійної компетентності наповнюється новим змістом, новими організаційно-методичними формами, новими потребами і відповідними

підходами до інтегрування індивідуального, професійного, соціальних аспектів життєдіяльності» [264, с. 153].

Підсумовуючи вищезазначене констатуємо, що ***професійна підготовка управлінців*** розглядається нами як складова професіоналізації управління, спрямована на розвиток управлінських кадрів, підвищення їх професійної компетентності. Професійна підготовка управлінців перебуває у взаємозв'язку з іншими складовими процесу професіоналізації управління, характеризується неперервністю, реалізується з урахуванням принципів навчання дорослих і потребує модернізації відповідно до вимог і викликів суспільного розвитку задля забезпечення прогресивного поступу останнього. В основу модернізації професійної підготовки управлінців має бути покладена технологія компетентісного підходу.

Висновки до першого розділу

Здійснений аналіз сучасних науково-теоретичних вітчизняних праць, присвячених професійній підготовці управлінських кадрів, засвідчує їх приналежність до таких чотирьох контекстних секторів:

- підготовка менеджерів для сфери підприємництва;
- професійна підготовка державних службовців;
- професійна підготовка керівників навчальних закладів;
- розвиток лідерського потенціалу керівників.

Дослідження професійної підготовки управлінців вітчизняними вченими присвячені широкому спектру проблем управлінської освіти і мають загальнотеоретичне та прикладне спрямування. Спільною рисою проаналізованих досліджень є аналіз стану професійної підготовки управлінців в Україні та констатація потреби її удосконалення; вибір певного змістовно-методичного аспекту для удосконалення; розроблення та імплементація механізмів (засобів, моделей) для удосконалення; оцінка й аналіз результатів локальних експериментів. Необхідність розвитку лідерського потенціалу управлінців

констатується при дослідженні економічних, політичних, філософських і освітніх аспектів розвитку українського суспільства. Водночас системного аналізу, спрямованого на розкриття теоретико-методологічних засад професійної підготовки управлінців-лідерів не представлено.

Проаналізовані зарубіжні науково-теоретичні праці з управлінської освіти характеризуються спрямованістю на сферу підприємництва, наявністю широкого спектру інновацій змістовного, методичного, інструментального та технологічного спрямування, презентація яких у наукових джерелах здійснюється через фільтр багаторічного та значного за обсягом поля апробації. Спільною рисою вітчизняних і зарубіжних досліджень з управлінської освіти є констатація факту формування нової освітньої парадигми професійної підготовки управлінців як відповіді на суспільні вимоги, виклики та трансформації. Визначення контекстного поля такої парадигми відбувається відповідно до еволюційного розвитку теорії та практики управління шляхом застосування компетентнісного підходу.

Здійснений аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових праць із професійної підготовки управлінських кадрів дає підстави до напрямів, що потребують дослідження з метою обґрунтування методології управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій, віднести такі:

- розкриття сутності лідерства та ідентифікація методів дослідження професійної підготовки управлінців-лідерів;
- особливості професійної підготовки бізнес-лідерів;
- характеристики професійної підготовки лідерів для державного управління;
- специфіка професійної підготовки лідерів для управління освітою.

Професійна підготовка управлінців розглядається як складова професіоналізації управління, спрямована на розвиток управлінських кадрів, підвищення їх професійної компетентності. *Професіоналізація управління* – це процес, метою якого є удосконалення управління. Останнє досягається шляхом:

- професійної підготовки управлінців;

- розроблення, запровадження та модернізації інструментів управління задля створення управлінської інфраструктури;
- формування відповідного світогляду (філософії управління) задля визначення орієнтирів щодо управління.

Професійна підготовка управлінців перебуває у взаємозв'язку з іншими складовими процесу професіоналізації управління, характеризується безперервністю, реалізується з урахуванням принципів навчання дорослих і потребує модернізації відповідно до вимог і викликів суспільного розвитку з метою забезпечення прогресивного поступу останнього.

Матеріали даного розділу представлені у публікаціях автора:

- Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : [моногр.] / С. А. Калашнікова ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К. : [Київ. ун-т ім. Б. Грінченка], 2010. – 390 с.
- Калашнікова С. А. Навчання дорослих: тенденції, особливості, методи, підходи : навч.-метод. матеріали / С. А. Калашнікова. – К. : Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», 2007. – 60 с.
- Калашнікова С. А. Навчання дорослих на основі компетентісно орієнтованого підходу: навч.-метод. матеріали / С. А. Калашнікова. – К. : Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», 2008. – 57 с.
- Калашнікова С. А. Професіоналізація управління: сутність, складові та фактори впливу / С. А. Калашнікова // Наук. вісн. Чернівець. ун-ту. Сер. Педагогіка та психологія. – Чернівці, 2009. – С. 36–44.

Калашнікова С. А. Еволюційні рівні та професіоналізація управління [Електронний ресурс] / С. А. Калашнікова // Освітнологічний дискурс. – 2010. – № 2. – 21 с. – Режим доступу до журн.: <http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/index.html>. – Назва з екрану.

РОЗДІЛ 2

СУТНІСТЬ ЛІДЕРСТВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УПРАВЛІНЦІВ-ЛІДЕРІВ

У розділі:

- ідентифіковано еволюційні рівні управління та здійснено порівняльний аналіз їх ключових параметрів;
- визначено й описано сутність, види та типи лідерства як вищого у порівнянні з адмініструванням і менеджментом рівня управління;
- обґрунтовано актуалізацію лідерства в умовах сучасного суспільного розвитку та необхідність його відображення у професійній підготовці управлінців;
- описано технологію застосування функціонально-компетентнісного аналізу професійної діяльності управлінців та ідентифіковано основні методи дослідження професійної підготовки управлінців-лідерів.

2.1. Лідерство як результат еволюції теорії управління

З метою виявлення та обґрунтування специфіки еволюційного поступу соціального управління як виду професійної діяльності, звернемося до огляду історії розвитку теорії управління та процесу трансформації домінуючих у суспільстві управлінських парадигм.

Історичний розвиток теорії управління. Аналіз наукових джерел з управління засвідчує, що незважаючи на багатовікову історію формування і розвитку, наука управління набуває свого системного бачення лише у другій половині XIX ст. і має певну специфіку поступу на різних історичних етапах. Зокрема, період кінця XIX – перша половина XX ст. характеризується значним науковим інтересом до феномену управління, а також широким спектром підходів, які використовують дослідники. До відомих управлінських теорій цього періоду належать такі:

- *Науковий менеджмент*: розроблені методи організації ефективної колективної праці, досліджується проблема ефективності управління: «Ефективне управління дає змогу досягти максимального випуску продукції з мінімальними витратами» [186, с. 124].

- *Адміністративний менеджмент*: виділено п'ять ключових функцій і чотирнадцять принципів управління. В основу адміністративної школи покладено принцип економічної раціональності.

- *Теорія бюрократії*: управління розглядається у ракурсі правил і регуляторів діяльності, ієрархії посад, централізації рішень.

- *Концепція людських відносин*: наголос робиться на людському факторі в управлінні, управління набуває соціального змісту, трудовий колектив розглядається як «соціальний осередок, що впливає на кожного свого члена. Соціальні потреби мають першість над економічними...» [186, с. 130].

- *Концепція якостей*: основне завдання полягає у тому, щоб виявити набір бажаних чи обов'язкових характеристик, притаманних особистості ідеального керівника.

- *Концепція кількісного менеджменту* характеризується використанням досягнень точних наук в управлінні, акцент робиться на дослідженні та моделюванні операцій, визначенні альтернативних рішень.

- *Системний підхід в управлінні* базується на застосуванні інструментарію теорії систем до процесів управління.

Кінець XX ст. представлений таким спектром теорій управління:

- *Концепція ситуаційного лідерства* базується на тому, що ті чи інші характеристики лідера змінюються залежно від ситуації. Важливим висновком цієї теорії є визнання того, що не існує єдиного, найкращого стилю управління (залежно від ситуації та рівня підлеглих слід обирати між директивним стилем, наставництвом, підтримкою та делегуванням). Ефективність застосування стилів потребує розвитку трьох ключових навичок ситуаційного лідера: діагностика, гнучкість, партнерство.

- *Теорія обміну та трансформаційного лідерства* розглядає лідерство як функцію групи та процес організації міжособистісних стосунків у групі, при якому лідер виступає суб'єктом управління цим процесом, а характер здійснення лідерської ролі визначається трьома змінними – якостями лідера, якостями групи, характером ситуації.

- *Лідерство-служіння* констатує розуміння сутності управління як служіння іншим: «Серця керівників за покликанням віддані служінню іншим. Вони знають, що єдина причина, через яку вони керують, це – їх бажання служити» [27, с. 299].

- *Теорія емоційного лідерства* стверджує, що в умовах змінного середовища для реалізації та розвитку лідерської ролі необхідно володіти емоційним інтелектом (Додаток А).

- *Теорія «двигуна лідерства»* досліджує питання довгострокового лідерства.

- *Концепція об'єднувального лідерства* (connective leadership) стверджує, що сучасний лідер повинен уміти встановлювати зв'язки між своїми бажаннями та цілями, а також бажаннями та цілями інших.

- *Теорія опосередкованого лідерства* досліджує проблему мотивації до лідерської поведінки.

- *Теорія розподіленого лідерства* (shared leadership) аналізує процес «естафетної» передачі лідерства від одного члена команди до іншого залежно від домінуючої компетенції.

- *Теорія якості управління* робить основний наголос на поліпшенні якості управлінських процесів.

Суттєвою рисою наукових досліджень цього періоду є той факт, що наприкінці 1990-х років теорії бізнес-лідерства стали «практично ідентичні теоріям політичного лідерства» [151, с. 229], про що зазначає Б. Келлерман у своїй праці «Оновлене лідерство». Як наслідок, *констатується тенденція щодо необхідності інтегрованої взаємодії трьох суспільних секторів – державного, приватного (бізнесу) і громадського задля забезпечення ефективного суспільного управління.*

Початок XXI ст. характеризується продовженням наукових досліджень природи лідерства, зокрема, свого розвитку набувають такі наукові концепції:

- Концепція «трубопроводу лідерства» (leadership pipeline) пропонує так звані «Східці майстерності» (Додаток Б).

- Теорія внутрішнього стимулювання лідерства досліджує процес удосконалення лідерства шляхом розвитку через самопізнання, цілепокладання, управління змінами, міжособистісні відносини, знаходження рівноваги, вміння діяти.

- Концепція «первинного» лідерства аналізує залежність ефективності підлеглих від емоційного стану керівника.

- Теорія лідерства як управління парадоксами стверджує, що для реалізації своєї діяльності лідер балансує між полюсами пар парадоксів: універсалізм – специфічність, індивідуалізм – колективізм, жорсткі стандарти – «м'які» процеси, врівноваженість – емоційність, набутий статус – визначений статус, самоконтроль – зовнішній контроль, лінійне ставлення до часу – циклічне ставлення до часу.

Трансформація управлінських парадигм. Зміна наукових поглядів на управління є, по суті, відображенням еволюції самого управління у процесі суспільного розвитку. Внутрішні параметри управління є результатом його «налаштування» на зовнішні параметри суспільного та організаційного середовищ. Як наслідок, маємо «нове управління» для кожної нової комбінації «середовище – організація». Наукові дослідження та сучасна практика констатують, що однією із основних суспільних трансформацій є *організаційна трансформація* – зміна базових параметрів і принципів функціонування сучасних організацій. Зміна організаційних парадигм перебуває у безпосередньому зв'язку з еволюцією управління. Це, зокрема, підтверджує дослідження Б. Ленгела, в якому вчений виділив чотири етапи такої еволюції. Зміст зазначених етапів організаційної трансформації представлено у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Еволюція управління відносно організаційної еволюції (за Б. Ленгелом)

<i>Етап</i>	<i>Середовище</i>	<i>Характеристики організації</i>	<i>Характеристики управління</i>
1.	Стабільне.	Маленька, горизонтальна.	Макрорівень (загальне бачення). Орієнтація на налагодження зв'язків. Загальна координація корпоративної культури (ідеї, цінності, традиції).
2.	Стабільне.	Велика, ієрархічна, функціональна.	Макрорівень (технічні деталі, специфікація). Увага зосереджена на завданнях. Раціоналізм.
3.	Хаотичне, змінне.	Велика, горизонтальна, міжфункціональна.	Макрорівень. Модернізація організаційної структури. Делегування повноважень.
4.	Хаотичне, швидкозмінне.	Саморозвивальна організація ¹	Макрорівень (місія, візія). Корпоративні цінності. Розкриття потенціалу кожного. Особистісний та професійний розвиток.

Науковці, констатуючи наявність парадигмальних змін в еволюції управління, використовують різні критерії для їх категоризації. Так С. Кові, характеризуючи розвиток теорії управління, виділяє чотири управлінські парадигми:

- *Парадигма наукового управління*, в основі якої економічна людина та економічна стабільність. Оптимальний стиль управління у такій ситуації визначається як авторитарний.

- *Парадигма людських відносин* визнає поряд із економічною соціальну сутність людини. Оптимальним стилем управління виступає «доброзичливий авторитаризм».

- *Парадигма людських ресурсів* додає до двох попередніх психологічну сутність людини, що означає: «Крім потреб у економічній стабільності та соціальній приналежності, люди відчують потребу в розвитку, вони хочуть ефективно і творчо брати участь у досягненні гідних цілей» [162, с. 155]. Стиль управління спрямовано на розкриття потенціалу людини.

¹ Learning organization та self-learning organization (англ.).

- *Принцип-центричне лідерство* додає до попередніх розуміння людини як духовної істоти, що потребує постановки цілей, які «повинні надихати та ушляхетнювати, звертатися до вищого «Я»» [162, с. 155] кожної людини. В основі цієї парадигми – управління людьми через призму системи принципів, цінностей, ідей, ідеалів, норм. Основу такого управління складають віра та довіра.

Д. Хенна, досліджуючи проблематику управління, констатує перехід від *парадигми підлеглості*, яка є «нервовим центром нашого бюрократичного світу» [397, с. 67], до *парадигми відповідальності*. Р. Дафт виділяє дві основні парадигми щодо управління: *традиційну (стару) та нову*. До ключових характеристик першої учений відносить стабільність, контроль, конкуренцію, однорідність, егоцентризм і героїзм. Другій відповідно притаманні плинність, делегування влади, співробітництво, різноманітність, суспільна значущість і скромність [66, с. 22]. Г. Мінцберг також виділяє два способи управляти та називає їх відповідно – *героїчним і залучальним* [236]. Ключові риси зазначених категорій представлені у Додатку В.

Таким чином, як результат суспільних трансформацій у сучасних умовах формується «нове управління». Зазначена новизна управління проступає через появу нових організаційних структур, управлінських впливів, моделей поведінки, процедур (передусім щодо процесу прийняття рішень), світоглядних принципів і цінностей як основи управлінської діяльності. У науковій літературі стосовно «старого управління» використовуються терміни «адміністрування» та «менеджмент», а «нове управління» іменується як «лідерство» (Додаток Д). Якщо за основу взяти класичне розуміння управління як «цілеспрямований вплив суб'єкта на об'єкт управління» [345, с. 32], то можемо констатувати, що «*нове управління*» є *результатом трансформації суб'єкта, об'єкта і мети управління та відповідно способів впливу і взаємодії суб'єкта й об'єкта*. Саме тому постає завдання щодо з'ясування сутності цих трансформацій.

Еволюційні рівні управління. Аналіз наукових джерел з управління, як і констатовані вище висновки щодо історичного розвитку управлінської теорії, дають підстави стверджувати, що еволюційна трансформація управління включає

три рівні: адміністрування, менеджмент і лідерство. Прихильниками такого погляду є зарубіжні вчені І. Адізес, К. Бланшар, Дж. Коллінз, Г. Мінцберг, М. Монро та ін. Важливо підкреслити, що ця трирівневість управління знайшла своє чітке відображення у системі державного управління, де констатовано еволюцію у вигляді моделей «державне адміністрування – державний менеджмент – чутливе врядування», про які, зокрема, зазначено більш детально у підрозділі 4.1. Підтвердженням лідерства як вищого еволюційного рівня управління у порівнянні із адмініструванням і менеджментом також слугує позиція Дж. Коллінза (Додаток Е), який у своїй праці «Від хорошого до великого» [168] ідентифікує лідера як п'ятий – найвищий рівень у послідовності: висококваліфікований співробітник → цінний член команди → компетентний менеджер → ефективний керівник → лідер.

Очевидним є той факт, що виокремлення еволюційних рівнів управління – адміністрування, менеджменту та лідерства – потребує ідентифікації їх ключових параметрів (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Параметри еволюційних рівнів управління

<i>Параметри</i>	<i>Адміністрування</i>	<i>Менеджмент</i>	<i>Лідерство</i>
<i>Визначальний чинник</i>	Матеріальні ресурси.	Матеріальні та інформаційні ресурси.	Людські ресурси (люди).
<i>Ключове завдання</i>	Управління кадрами.	Менеджмент людських ресурсів. ²	Розвиток людського потенціалу. ³
<i>Співробітники</i>	Підлеглі.	Підлеглі.	Послідовники.
<i>Група</i>	Трудовий колектив.	Колектив.	Команда.
<i>Прийняття рішень</i>	Індивідуальне.	Індивідуальне та колегіальне.	Колегіальне.
<i>Інструменти впливу</i>	Адміністративний тиск.	Матеріальні стимули.	Внутрішні мотиви, власний приклад.
<i>Ключові дієслова</i>	Контролювати, розподіляти.	Делегувати, оцінювати.	Допомагати, розвивати.
<i>Відповідальність</i>	Адміністративна.	Фінансова.	Соціальна.

Табл. 2.2 засвідчує наявність принципової різниці між визначеними еволюційними рівнями управління за всіма обраними параметрами. Одним із найбільш суттєвих аспектів еволюції (від адміністрування через менеджмент до

² Human resource management (HRM) (англ.).

³ Human resource development (HRD) (англ.).

лідерства) є зміна ставлення до людського капіталу організації. У першому випадку зусилля управлінців (адміністраторів) спрямовані на те, щоб управляти кадрами через адміністративний вплив. У другому – зусилля управлінця (менеджера) спрямовані на менеджмент людських ресурсів. На підтвердження зазначеного, наведемо таке висловлення: «Введення терміну «людський капітал» у теорію управління засвідчило ... зростання ролі найнятих працівників поряд з іншими матеріальними і нематеріальними активами для забезпечення конкурентної переваги компанії та можливість виміру людського капіталу, як і фінансового, а значить – можливість об'єктивно управляти ним (один із принципів сучасного менеджменту полягає у неможливості управляти тим, що не можна виміряти)» [193]. Як результат, людські ресурси організації стали не менш вагомими за матеріальні. На відміну від двох попередніх випадків, ключовим завданням лідера є не використання людей як ресурсу чи капіталу (додаткового чи основного), а розвиток людського потенціалу. Така трансформація засвідчує принципову зміну ролі людського чинника в організаційному розвитку: при адмініструванні люди є додатковим інструментом до матеріальних ресурсів; при менеджменті їх (людей) вивели на рівень ресурсів (по суті, прирівнявши до інших важливих ресурсів, зокрема, матеріальних та інформаційних); і саме лідерство підкреслило визначальну цінність розвитку людського потенціалу для розвитку організації.

Зазначена трансформація ставлення до людського чинника в управлінні тісно пов'язана ще з однією суттєвою зміною: базисом для адміністрування та менеджменту є влада, базисом для лідерства є вплив. Тобто, адміністрування і менеджмент – це управління на основі влади (формальне визнання), лідерство – це управління на основі впливу (фактичне визнання). Така розбіжність між адмініструванням і менеджментом, з одного боку, та лідерством, з іншого, є наслідком того, що влада і вплив мають принципово різні походження: «... влада спирається на систему відносин, установок, потреб, стереотипів, що вже склалися. Вплив же проявляється через їх зміну» [406, с. 214]. Деякі вчені ще більш критично висловлюються з цього приводу:

- «Влада діє у межах формальних структур, визначає поведінку людей за допомогою стимулів і санкцій, системи статусів, посад, престижу. Основне завдання влади – примусити різними способами всіх незгідних до узгодження їх діяльності і вчинків ...» [180, с. 32–33].

- «Ступінь прояву лідерства обернено пропорційна ступеню демонстрації влади» [217, с. 31].

Р. Дафт виділяє *п'ять типів влади*: легітимна, винагороджувальна, примушувальна, експертна, референтна [66, с. 346–347]. В аспекті нашого дослідження інтерес становлять два останні типи: експертна влада у своїй основі спирається на професійні знання та вміння; влада референтна базується на особистісних характеристиках лідера, які породжують повагу до нього з боку послідовників. Дослідження процесів впливу дозволили А. Кочетковій виділити *чотири стилі впливу*: позитивне переконання, стимулювання, участь і довіра (емпатія), спільність бачення (єдність) [182]. Підкреслимо, що на відміну від адміністрування та менеджменту лідерство несумісне з примусом, воно можливе лише за умов міжособистісної довіри, поваги і ґрунтується на взаємному визнанні. Як результат, лідерство продукує партнерські стосунки, співпрацю, добровільне об'єднання зусиль для досягнення спільно усвідомленого результату. Важливим для нашого дослідження також є те, що при лідерстві вплив реалізується через особистий приклад.

І ще один аспект зазначеної трансформації – зміна акцентів між повноваженнями та відповідальністю. Для адміністрування та менеджменту критичним є повноваження, а для лідерства – відповідальність. У сучасних наукових концепціях управління популярно при введенні того чи іншого постулату користуватися акронімами на зразок «4Н» М. Ке де Врі, де «4Н» – це чотири риси необхідні для ефективної діяльності лідера: надія (hope), гуманність (humanity), скромність (humility), гумор (humor) [199, с. 306]. За аналогією пропонуємо акронім «3В» для розкриття сутності поняття «лідерство» як вищого еволюційного рівня управління, де «В» – вибір, відповідальність і вплив на

відміну від примусу, повноважень і влади, притаманним двом попереднім еволюційним рівням управління – адмініструванню та менеджменту.

Суттєвим наслідком еволюції управління є формування образу «нового керівника» – лідера. «Старого керівника» при цьому іменують адміністратором, менеджером чи просто керівником, прогнозуючи йому безперспективне майбутнє: «це – вимираючий тип керівника» [444, с. 9]. Приклади порівняння рис цих двох типів керівників представлені у Додатку Ж. Звернення до сучасних словників підтверджує вищезазначені положення, а саме: синонімами слова «лідер» є слова «вождь» і «корманіч» [355, с. 297]; лідер визначається як «особистість, яка має значний авторитет і вплив у певній групі» [255, с. 632].

Порівняння менеджменту і лідерства. У сучасній науковій літературі з управління терміни «менеджмент» і «лідерство» часто використовуються як еквівалентні, що, з нашої точки зору, є неправомірним і хибним. Розрізнення цих понять є принциповим, оскільки менеджмент і лідерство є двома різними еволюційними рівнями управління. Важливим для розуміння такої принципової різниці є порівняння етимології слів «менеджмент» і «лідерство». Англійське слово «leader» утворено від дієслова «to lead», що означає «вести». З іншого боку, слова «менеджер» і «маніпуляція» етимологічно мають спільний корінь «manus», що латинською мовою означає «рука». Отже, з точки зору етимології, лідер веде за собою людей не «за руку», як це притаманно менеджменту. Цікаво, що слово «лідерство» має давніше походження порівняно зі словом «менеджмент». Це стверджував ще У. Слім: «Іменник «менеджмент» з'явився в англійській мові приблизно три-чотири століття тому назад як модифікація італійського дієслова «управляти» у значенні «керувати бойовим конем»» [2, с. 245]. Невипадковим, а навпаки, абсолютно логічним є той факт, що етимологія слова «лідер» споріднена за своїм значенням з етимологією слів «мотив» та «емоція», які походять від одного латинського дієслова «рухатися» [217, с. 115]. Зазначене підкреслює важливість мотиваційної та емоційної компоненти при здійсненні управління на засадах лідерства та слугує ще одним аргументом на користь теорії емоційного лідерства Д. Гоулмана [55].

Питання розкриття та порівняння сутності менеджменту та лідерства досліджують багато науковців. Зокрема, Х. Оуен, В. Ходжсон і Н. Газзард протиставляють менеджмент («старе управління») і лідерство («нове управління») таким чином:

- «Якщо менеджмент полягає в контролі над оточуючими та є підпорядкованим статусу-кво, то лідерство ґрунтується на звільненні як власного потенціалу, так і потенціалу оточуючих для досягнення високих цілей і нових можливостей» [275, с. 63].

- «Менеджмент – це спосіб наведення порядку й контролю в існуючих організаціях. Лідерство полягає в тому, що люди намагаються кинути виклик навколишній дійсності та змінити її» [275, с. 61].

Д. Адаір щодо лідерства використовує термін «справжнє керівництво» і стверджує: «Сутність керівництва, його призначення – навчати співробітників не боятися самим знаходити вірні рішення та краще виконувати свою роботу, тобто допомогти вивільнити позитивну енергію, яка дана людям від природи. Справжній керівник надихає, а не доручає, об'єднує, а не контролює, пояснює та переконує, але найголовніше – залучає, перш за все самого себе, а потім інших» [2, с. 230]. Б. Келлерман у своїй праці «Оновлене лідерство: політика і бізнес» [151] з цього приводу висловлюється таким чином: «Лідерство – це намагання лідерів, які можуть мати, хоча й не обов'язково, формальний владний статус, залучити своїх послідовників у процес спільного досягнення цілей, згода відносно яких обома сторонами досягнута. Менеджмент – це намагання менеджерів, – які завжди мають владу на тому чи іншому рівні, – «примусити потяги приходити за розкладом». Хоча менеджмент може включати в себе елемент примусу, він за своєю суттю не передбачає значущих змін і не веде до них» [151, с. 30]. Додаток 3 містить ще кілька прикладів порівняння рис менеджменту та лідерства. Перехід від менеджменту до лідерства за твердженням У. Бірлі та Т. Козуб можна продемонструвати на рівні переходу від перешкод – до можливостей, від контролю над колективом – до результативних процесів, від конкуренції – до співробітництва, від поступливості – до співучасті. від вказівок – до участі, від

«або – або» (лінійне мислення) – до інклюзивного (охоплюючого) мислення, від однорідності – до різнорідності, від контролю якості – до неперервного розвитку, від структури – до зменшення обмежень [166, с. 20–24].

Трансформація сутності управління щодо менеджменту та лідерства відповідно веде до констатації різниці між менеджером і лідером. Зокрема, М. Ке де Врі відносить менеджерів і лідерів до різних типів, приписуючи першим можливість «примусити людей діяти», а другим – «спроможність надихати» [199, с. 21]. Ц. Сай та С. Йик, досліджуючи відмінності між менеджерами та лідерами, зазначають: «Якщо хороші менеджери сприяють еволюційним перетворенням, то лідери здійснюють революційні прориви. Як правило, до категорії лідерів належить 3-5 % співробітників, які перебувають на всіх рівнях організаційної ієрархії. Дякуючи цим людям компанія може вийти на принципово новий рівень ефективності» [340]. Про принципову різницю між керівником-менеджером і керівником-лідером зазначають і вітчизняні науковці, зокрема: В. Громовий [58], В. Кремень [190], О. Романовський, В. Бабаєв та О. Пономарьов [331].

На завершення огляду пропонованих у літературі порівнянь між менеджером і лідером скористаємося ще однією цікавою аналогією. Російський дослідник Б. Попов для демонстрації різниці між менеджером і лідером звертається до історії Моцарта – Сальєрі: «Можна сказати, що лідер існує скоріше як Моцарт. У той же час менеджер – як Сальєрі. Перший, коли пише музику, просто її чує, відчуває гармонію, другий – придумує музику за правилами гармонії. Один сприймає музику, яка приходить без будь-яких зусиль з його боку, не турбуючись про те, чи відповідає вона правилам, і йому залишається лише записати її, інший – тяжко «робить» музику, не чуючи її, придумує, дотримуючись правил гармонії, постійно перевіряючи, чи відповідає вона цим правилам» [295]. Сферу діяльності менеджерів дослідник визначає як сферу знання та імітації (копіювання), на противагу якій сфера лідерства є проявом творчості.

При всій різноманітності та широті наукових поглядів на проблему вирізнення лідерства від адміністрування та менеджменту її вирішення вбачається

у розкритті сутності трансформації суб'єкта, об'єкта і мети управління, а також характеру впливу та взаємодії суб'єкта й об'єкта відповідно для кожного із еволюційних рівнів управління. З цією метою, користуючись дефініцією *управління* як «активного впливу на систему керовану для досягнення цілком визначеної мети» [343, с. 460], та на основі вищезазначених положень еволюційну трансформацію сутності управління відобразимо графічно за допомогою схеми (рис. 2.1).

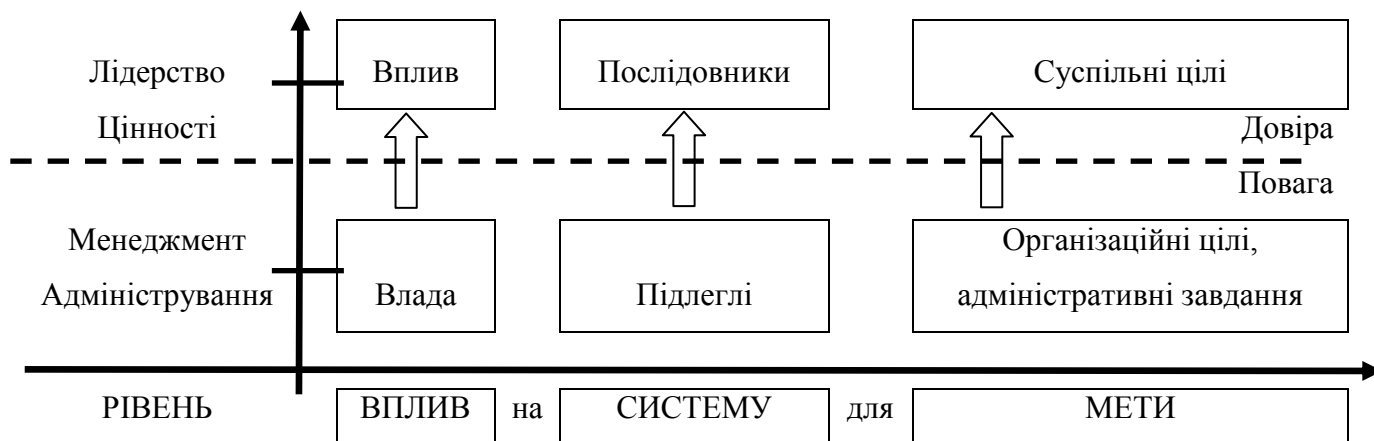


Рис. 2.1. Трансформація сутності управління через еволюційні рівні

Таким чином, стверджується наявність трьох еволюційних рівнів управління (адміністрування, менеджмент, лідерство) та різниці між менеджментом (адмініструванням) і лідерством; «портретом» (функціями та якостями) менеджера (адміністратора) та «портретом» лідера. Визнання цієї різниці є принципово важливим для забезпечення професіоналізації управління в умовах сучасних суспільних трансформацій, оскільки при реалізації програм професійної підготовки управлінців принциповим є розуміння того, який саме «портрет» (мовою компетентнісного підходу – профіль) обирається як орієнтир руху та якими будуть наслідки такого вибору. Крім того, стверджується, що сучасний суспільний простір корелюється саме з параметрами лідерства як вищого еволюційного рівня управління, а відтак констатується суспільна потреба у спрямуванні системи професійної підготовки управлінців на розвиток лідерського потенціалу останніх.

Історичний розвиток теорії лідерства. Широкий спектр теорій лідерства засвідчує багатоаспектність цього феномену, яка поряд із відносною «юністю»

лідерства як наукової теорії проявляється, зокрема, у тому, що сьогодні немає однозначно визначених і визнаних як науковцями, так і практиками теоретико-методологічних основ лідерства. Науковий простір теорії лідерства на сьогодні формує «сукупність концепцій, підходів, гіпотез і методів, яким із більшим чи меншим успіхом вдається пояснити окремі сторони цього багатостороннього явища» [193]. Р. Дафт виділяє сім етапів у становленні сучасного погляду на лідерство, поділяючи їх таким чином:

1. *Теорії великої людини*: найдавніші погляди на лідера, яким вважалась визначна особистість, здатна поєднати людей і вплинути на них засобами своїх власних здібностей.

2. *Теорії особистих якостей*: починаючи з 1920-х років здійснювалися дослідження, присвячені пошуку якостей, які творять лідера. Виокремлення таких якостей розглядалось як орієнтир їх виховання.

3. *Поведінкові теорії*: на початку 1950-х років увага вчених сконцентрувалась на діях лідерів, їх функціях і ролях.

4. *Ситуаційні теорії*: акцент досліджень – характеристики групи та ситуації, де проявляється лідерство.

5. *Теорії впливу*: увага дослідників спрямована на вплив лідера та групи один на одного.

6. *Теорії взаємовідносин*: з кінця 1970-х років ідеї лідерства почали пов'язувати з процесом побудови взаємовідносин.

7. *Сучасні теорії лідерства*: на початку XXI ст. особливе значення приділяється дослідженню лідерства в умовах та задля змін [66].

Однією із причин трансформацій теорії лідерства є сама природа лідерства, яка, на думку С. Філоновича, відображає наявні суспільні трансформації та трансформації на рівні особистості: «У силу багатозв'язності лідерства воно синтезувало у собі практично всі зміни, що відбуваються як на рівні особистості, так і на рівні суспільства» [384, с. 19]. Таким чином, актуальність з'ясування сутності лідерства є очевидною.

2.2. Сутність, види та типи лідерства

У сенсі лідерства управління набуває абсолютно нового наповнення, оскільки для ведення до визначеної мети застосовуються не класичні інструменти менеджменту (планування, організація, контроль), а далеко нетрадиційні для менеджменту і в деякому сенсі протилежні до означених – бачення (одкровення), надихання (натхнення) та власний приклад.

Сутність лідерства. Визначення сутності лідерства саме за допомогою терміна «одкровення» (здатність чіткого сприйняття, глибокого проникнення у сутність речей, явищ) належить П. Друкеру. Але повертаючись до витоків, зокрема закладених релігією щодо значення цього слова, зауважимо, що у Книзі притч Соломонових 29:18 сказано так: «Без одкровення згори народ нестримний» [394, с. 95–96]. Як бачимо, зазначений вислів має безпосереднє відношення до управління. Сучасним терміном, еквівалентним поняттю «одкровення», який використовується в управлінській літературі, є «бачення» чи «візія». Останні, у свою чергу, розглядаються як «натхнення, яке наповнює сенсом стратегію і процес її реалізації» [410, с. 41].

Щодо *надихання* (та його результату – натхнення) то тут варто вказати, що слово «надихати» (to inspire) походить від латинського «inspirare», що буквально означає вдихати життя. У більшості сучасних досліджень, присвячених пошуку шляхів для здійснення якісного, «досконалого» управління, підкреслюється особливе значення натхнення як специфіки саме лідерства на відміну від адміністрування та менеджменту: «Найбільш досконала форма керівництва – це вплив на людей через натхнення. Натхнення протилежне залякуванню та позбавлене маніпуляції» [239, с. 36].

Власний приклад лідера також є одним із головних і потужних інструментів сучасного управління, де саме «людська особистість», особистість лідера є основним фактором впливу. При всій багатогранності поглядів на сутність лідерства однозначним є розуміння того, що в його основі лежить удосконалення особистості самого лідера: «Стратегія поведінки керівника проста – будь

прикладом. Присвяти себе удосконаленню власної особистості» [365, с. 14]. Необхідно зазначити той факт, що «власний приклад» як дієвий засіб впливу на послідовників фігурує сьогодні у документах розвинутих країн, присвячених реалізації державної кадрової політики. Вже традиційними для провідної світової практики розвитку лідерства задля успіху реформ у різних сферах суспільного життя стали словосполучення типу «ведучи прикладом» (leading by example) чи «від слів до справи» (walk the talk), призначення яких – «демонстрація через дії лідерів їх прихильності реформам» [527, с. 107–108]. Це підтверджують і науковці:

- Г. Оуен, В. Ходжсон, Н. Газзард зазначають, що лідерство полягає в тому, що люди намагаються кинути виклик навколишній дійсності й змінити її [275].

- С. Кові констатує, що лідерство – це донесення до співробітників бачення [162–164].

- П. Сенге розглядає лідерство як інструмент розвитку потенціалу та побудови спільноти [345–346].

Важливо також підкреслити той факт, що лідерство виступає не тільки вищим у порівнянні з адмініструванням і менеджментом еволюційним рівнем управління, а також є проявом нового більш високого рівня якості управління. На підтвердження останнього свідчать, зокрема, такі положення:

- «Лідерство – управління на більш високому рівні, процес досягнення значущих результатів при дії з повагою, турботою та чесністю заради добробуту всіх учасників» [27, с. 13–14].

- «Опора на контроль і жорсткість (притаманні старій парадигмі управління) виявляються менш ефективними, ніж мотивація і мораль (притаманні лідерству)» [66, с. 24].

- Е. Демінг, відомий дослідник якості управління, визначив лідерство як «пусковий механізм роботи системи якості, без нього така система скоріше фікція, ніж реальність» [152, с. 22].

- У новій версії міжнародних стандартів ISO 9000 лідерство є одним із восьми принципів, покладених в основу стандартів.

- Р. Еджмен, досліджуючи якість організацій, характеризує лідерство як «висоту, на яку нам треба плигнути» [152, с. 22].

До причин, які зумовлюють підвищення якості управління, слід віднести те, що саме лідерство сприяє розкриттю потенціалу кожної людини задля служіння високій меті та суспільно значущим цінностям: «Лідерство – це повне, аутентичне самовираження людини, яка працює на досягнення значущої мети, що позитивно впливає на перетворення» [275, с. 11]. Поряд із визнанням більш високого рівня якості управління при лідерстві у порівнянні з адмініструванням і менеджментом визнається і підвищення вимог до самого керівника, що безперечно є логічним, але потребує акцентування уваги: «Багато в чому бути менеджером значно легше, ніж бути лідером. У лідерстві ваша сутність й те, як ви її проявляєте, не менш важливі, ніж те, що ви робите. Лідерство настільки всемогутнє, що здатне пробуджувати людей до досягнення таких результатів, яких неможливо досягти за допомогою звичайного управління» [275, с. 11].

Важливим інструментом для розкриття сутності поняття «лідерство» є звернення до етимології. Скористаємося цією можливістю й у нашому випадку – для кращого розуміння сутності й походження слів «лідерство» та «лідер». Англійське слово «leader» утворено від дієслова «to lead», що означає «вести». У свою чергу, етимологія англосаксонського кореня у словах «lead», «leader», «leadership» бере свій початок від «laed», що означає «шлях» або «дорога», а дієслово «laeden» означає «мандрувати». Отже, «лідер – це той, хто, йдучи попереду, показує шлях своїм попутникам» [199, с. 21]. Метафора шляху, за твердженням Д. Адаіра, наявна й у мовах персів, єгиптян, греків і римлян, де старогрецьке слово «hegemon» та давньоримське «dux» (лідер) спиралося на образ дороги та мандрівки [2]. У стародавній мові кельтів «leading» означає тримати курс чи напрям та «робити так, щоб інші слідували за вами» [217, с. 8]. Латинський відповідник слова лідер звучить як «gubernator» (правитель), тобто «рульовий на судні» [2, с. 65]. Китайська метафора ефективного управління – це «образ вітру (фен), який засвідчує ідею проникливого та витонченого віяння, яке захоплює та підкорює людські серця» [220, с. 9]. В Індії еквівалентом слова

«лідер» є слово «neta», що в позитивну значенні називає людину, яка викликає повагу та володіє харизмою. Об'єднання західного та східного підходів до розуміння лідерства дає змогу виділити ключові аспекти цього поняття, до яких слід віднести ведення (рух за визначеним напрямом) та добровільне наслідування з боку інших, що базується на довірі:

- «Сутність лідерства – взаємна довіра між лідерами та їх послідовниками» [17, с. 24].

- «Довіра – це джерело енергії у стосунках між людьми» [176, с. 157].

Етимологія слів «лідерство» та «лідер» знайшла своє широке відображення у наявних у сучасній науковій і публіцистичній літературі визначеннях цих понять. Зокрема, одним із найлаконічніших визначень поняття є запропоноване визнанням гуру сучасного менеджменту П. Друкером: «Лідерство – це бачення». На противагу лаконічності останнього Р. Стогділл у 1974 р. у праці «Посібник з лідерства: огляд теорій і досліджень» навів цілий перелік визначень лідерства, тим самим підкреслюючи його багатогранність. Учений констатує лідерство як «центр групових інтересів, прояв особистих якостей, мистецтво досягнення згоди, дію та поведінку, інструмент досягнення цілі та бажаного результату, взаємодію, вміння переконувати, вплив ...» [406, с. 62].

Російські вчені (А. Кочеткова та С. Філонович), досліджуючи природу лідерства, звертають увагу на поєднання у ньому двох таких складових: комбінації певних якостей особистості та певного типу взаємовідносин у групі людей задля реалізації спільної діяльності. С. Філонович зазначає, що лідерство одночасно є положенням (станом) особистості та процесом залучення послідовників до певної діяльності. Перший із аспектів дослідник називає статичним, другий – процесним, особливо наголошуючи на тому, що «неподільність цих аспектів веде до серйозних помилок і перешкоджає розумінню багатьох явищ» [384, с. 5]. Розвиваючи думку колеги, А. Кочеткова у такий спосіб визначає зазначені аспекти лідерства: «*Лідерство як статус* – провідне положення особистості чи соціального утворення, що обумовлене більш ефективними результатами діяльності. *Лідерство як процес* – вплив однієї

людини на іншу на основі особистих якостей при добровільному визнанні його колективом» [182, с. 605].

Розглядаючи лідерство як стан особистості, з одного боку, та процес залучення послідовників до діяльності, з іншого, підкреслимо, що і перше, і друге є результатом прояву лідерських якостей особистості, яка виконує роль лідера. Тобто, першоумовою прояву лідерства є особистість (характер) лідера. Наявність статичного аспекту лідерства продукує його процесний аспект. К. Бланшар означив це таким чином: «Ефективне керівництво – це чотирьохетапний шлях до змін, що включає розвиток лідерських якостей щодо управління собою, окремими членами колективу, командою та організацією» [27, с. 125].

Здійснений аналіз наукових джерел засвідчує, що дослідженню другої складової лідерства (процес залучення до діяльності) присвячено значно більше уваги порівняно з першим (розвиток особистих якостей лідера). Зокрема, Р. Дафт визначає лідерство таким чином: «Лідерство – це взаємостосунки між лідером і членами групи, які впливають один на одного у своєму бажанні до реальних змін і досягненні результатів, які віддзеркалюють спільні цілі» [66, с. 20]. Складовими елементами лідерства у ракурсі процесного підходу Р. Дафт вважає мету, вплив, відповідальність та зміни. Я. Паства, досліджуючи лідерство у сфері державного управління, розкриває його таким чином: «Незважаючи на те, що концепція лідерства може бути зрозуміла по-різному в різних культурах, це в основному визначається як процес, що складається з серії постійних взаємодій між лідером та іншими. Лідерство також стосується впливу, бо лідери мотивують інших людей робити певні речі, і це має місце у груповому контексті, включаючи багатьох індивідуалів та загальну мету» [69, с. 11]. З позиції впливу (процесу) лідерство розглядає і К. Бланшар у своїй праці «Лідерство: до вершин успіху» [13].

Психологи, у свою чергу, визначають лідерство як «процес психологічного впливу однієї людини на інших під час їх спільної життєдіяльності, що здійснюється на основі сприйняття, наслідування, розуміння один одного. Це психологічна характеристика поведінки членів групи, що базується на принципах вільного спілкування та добровільного підпорядкування» [406, с. 214]. Важливо

зазначити, що у цьому випадку такий вплив має характер позитивності, ефективності та успішності. Аналізуючи лідерство як одну із форм міжособистісної взаємодії, В. Шейнов встановив, що лідерство містить п'ять елементів:

- 1) група, в якій відбувається взаємодія;
- 2) завдання, яке група намагається вирішити;
- 3) лідер – індивід з певними лідерськими якостями, здібностями та можливостями, орієнтованими на досягнення цілей, значущих для групи;
- 4) послідовники – члени групи зі своїми якостями та можливостями для досягнення спільних цілей;
- 5) ситуації, характерні для взаємодії у групі [406].

Розуміння лідерства як процесу і результату взаємного впливу лідера та його послідовників лежить в основі низки теорій лідерства, зокрема трансакційного та трансформаційного лідерства.

Завершуючи аналіз, спрямований на розкриття сутності лідерства зазначимо, що у 1952 р. Г. Герт і С. Мілс виділили такі чотири фактори, що є важливими для лідерства:

- 1) якості та мотиви лідера як людини;
- 2) образи та мотиви, що існують у свідомості його послідовників і спонукають їх слідувати за лідером;
- 3) ролі лідера;
- 4) інституційний контекст, тобто офіційні та правові норми діяльності лідера та його послідовників [406].

Зазначений перелік доволі системно відображає факторне поле феномену лідерства.

Види лідерства. За аналогією до встановлених складових лідерства (особистісної та процесної) констатуємо наявність двох основних видів лідерства:

- **Індивідуальне лідерство** – суб'єктом прояву лідерства виступає окрема особистість. Прояв може здійснюватися як безпосередньо стосовно самого себе (саморозвиток особистості), так і відносно інших особистостей.

- Інституційне (або організаційне) лідерство – суб'єктом прояву лідерства виступає організація. Прояв може здійснюватися як безпосередньо стосовно самого себе (саморозвиток організації), так і відносно інших організацій.

Такий підхід абсолютно корелюється із поділом будь-якої людської діяльності на два види: індивідуальну та соціально-групову [190, с. 31]. Отже, лідерство однієї особистості (стосовно власного життя чи діяльності інших) є індивідуальним. Відповідно, лідерство групи людей (щодо розвитку власної організації чи діяльності інших організацій) – організаційним. У першому випадку ми говоримо про лідера-особистість, у другому про лідера-організацію. Первинним у цьому «дуеті» є саме індивідуальне лідерство. Іншими словами, лідерство починається з особистості лідера, його сутності та цінностей. Саме «сила» останніх створює підґрунтя та є імпульсом для впливу як на власне життя й успіх, так і на життя та успіх інших людей чи організацій. Значення індивідуального лідерства для лідерства організаційного відзначають більшість дослідників цього феномену. Наведемо на підтвердження цього кілька цитат відомих особистостей:

- «Хочеш змінити світ – почни з себе» (М. Ганді).
- «Першочергове завдання лідера не має відношення до вміння керувати іншими людьми – передусім він повинен пізнати себе і навчитися управляти собою» (Я. Бояцис).
- «В основі пошуку досконалої моделі управління світовим розвитком лежить управління людиною самою собою» (А. Реччеї).
- «Лідерство не залежить від вроджених талантів чи якихось містичних здібностей. Скоріше за все вся справа в умінні окремої людини пізнати себе, свої сильні та слабкі сторони та вчитися на основі щоденного життєвого досвіду». (Дж. Кузес).

Зосереджуючи увагу на організаційному лідерстві, зазначимо, що останньому присвячено багато праць. П. Сенге у ракурсі теорії саморозвивальної організації, автором якої він є, формулює організаційне лідерство як «здатність

певної спільноти визначати своє майбутнє та, перш за все, підтримувати процес необхідних для цього змін. Джерелом лідерства є здатність підтримувати творчу напругу й енергію, що виникає тоді, коли люди говорять правду і передають іншим своє представлення майбутнього та розуміння теперішнього» [365, с. 16]. К. Бланшар, розкриваючи сутність організаційного лідерства, підкреслює, що лідерство «виникає на всіх рівнях організації» [27, с. 32]. М. Ке де Врі, аналізуючи характеристики організацій-лідерів, стверджує, що такі організації: «Мають сфокусований спектр продукції. Дуже чутливі до оточення. Згуртовані, з сильною культурою, спільним баченням світу та системою мислення. Є прихильниками розподіленого лідерства, заохочуючи лідерство на всіх рівнях організації. Підтримують постійні інновації, які є джерелом організаційного життя. Заохочують оптимістичний настрій співробітників. Продукують культуру навчання, реальності помилок, сприйняття різностороннього мислення та дій. Продукують наявність системної перспективи, формування синергетичного ефекту» [191, с. 80–82]. Актуальність організаційного лідерства пояснюється потребою здійснення організаційної трансформації (про яку вже зазначалося у підрозділі 2.1.) в умовах наявних сьогодні тенденцій і відповідно до потреб і викликів суспільного розвитку.

Типи лідерства та лідерів. Для визначення основних типів лідерства за основу візьмемо основні види суспільної діяльності та види суспільного управління: політичне, державне, підприємницьке (бізнес), громадське, освітнє тощо. Відповідно до зазначених типів суспільної діяльності констатуємо наявність таких типів лідерства: політичне, державне, громадське, освітнє та ін. Окрім того, визнаючи лідерство як фактор суспільного розвитку, деякі дослідники використовують також поняття суспільного лідерства, що, по суті, є об'єднанням політичного і державного лідерства. Перелік основних типів лідерів відповідно до основних підвидів соціального управління (державне управління, бізнес-управління, управління освітою, управління громадськими організаціями тощо) є таким: політичний лідер, державний лідер, бізнес-лідер, лідер-освітянин,

громадський лідер та ін. При цій категоризації типів лідерів акцент робиться на сферу їх діяльності. Коротко відзначимо специфіку кожного типу.

Політичний лідер. Вікіпедія⁴ до категорії «політичний лідер» відносить, зокрема, керівника політичної партії, який має високий авторитет, реальну владу і здатний її реалізовувати задля вирішення соціальних і політичних завдань. Зміст політичної діяльності та її специфіка відображаються на функціях політичного лідера. Однією з основних функцій вважається підтримка життєдіяльності політичного союзу, що потребує відповідної політичної програми, стратегії, тактики. Важливим фактором успіху політичного лідера є наявність сильної команди, здатної організувати його прихильників. Цікаво, що про наявність такої команди та її специфіку писав ще Н. Макіавеллі, відзначаючи, що про розум правителя судять передусім з того, яких людей він до себе наближає. Феномен політичного лідерства є предметом широкого спектру наукових досліджень, актуальність детермінується тенденцією до зростання політичної активності громадян і тієї роллю, яку відіграє саме політичне лідерство у житті сучасного суспільства.

Державний лідер. Проблема наявності та нарощування лідерського потенціалу саме у сфері державної служби особливо актуалізувалася в останні десятиліття у зв'язку з реформами та трансформаціями моделей державного управління. Останні спільно з сутністю державного лідерства і «портретом» державного лідера детально представлені у підрозділі 4.1.

Лідер-підприємець. Особистість бізнес-лідера є найбільш популярною порівняно з іншими типами лідерів на предмет її дослідження науковцями і практиками. Значна кількість сучасних джерел, присвячених лідерству, у своїй прикладній частині зорієнтовані саме на підприємницьку практику. Крім того, більшість новацій у сфері розвитку лідерського потенціалу виходить саме з бізнес-середовища. Важливою для нашого дослідження є констатація тенденції зближення та взаємопроникнення суспільного (політичного, державного і громадського лідерства) з бізнес-лідерством. Про це, зокрема, зазначають

⁴ Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/>

Б. Келлерман у праці «Оновлене лідерство: політика і бізнес» [151] та Ф. Хессельбайн у праці «Про лідерство» [393]. Таке зближення проявляється безпосередньо у профілі лідера та домінуванні (порівняно з організаційними та особистими цілями) суспільної значущості дій лідера, його соціальній відповідальності.

Лідер в освіті. Відповідно до запропонованого нами визначення *«лідер в освіті – це особа чи інституція, яка здійснює діяльність у сфері освіти, спрямовану на її розвиток, а досягнення і результати цієї діяльності є дороговказом для інших»* [91, с. 454]. Безпрецедентне зростання ролі освіти, її значення для розвитку суспільства в умовах сучасних реалій, так званої «економіки знань» породжують значну увагу з боку науковців та потребу з боку практиків і громадськості до «персоналії» лідера в освіті. З метою сприяння освітньому лідерству провідними державами світу розробляються та реалізуються на національному рівні відповідні стратегії, основним компонентом яких виступає розвиток лідерів-освітян, у тому числі через їх професійну підготовку. Детальний аналіз таких програм представлено у підрозділах 5.2–5.3.

Лідер-громадський діяч. Розвиток громадянського суспільства – важливе завдання сьогодення, вирішення якого здійснюється через посилення сектора громадських організацій, їх ролі у житті суспільства. Потреба у «громадсько активних» інституціях виливається у потребу в громадських активістах – лідерах, «виращування» яких починається із системи шкільного самоврядування. Вікіпедія означає громадського лідера як громадського діяча, людину, яка відзначається своєю активністю та енергійністю на громадській роботі.

Ролі та функції лідера. Аналіз джерел з управління засвідчує наявність досить різноманітних точок зору щодо основних ролей і функцій сучасного лідера (незалежно від сфери їх діяльності). Дж. Каузес і Б. Познер ще у 1980-х роках виділили п'ять ключових ролей лідера: 1) шукати нові можливості; 2) спонукати людей до спільного бачення, орієнтувати на перспективу, залучати послідовників; 3) надавати можливість іншим проявити себе. Заохочувати співпрацю та допомогу в індивідуальному розвитку; 4) моделювати образ життя та розвитку.

Захоплювати людей власним прикладом та концентрувати спільні зусилля на результатах; 5) надихати людей. Високо оцінювати досягнення та гідно заохочувати послідовників [275, с. 10]. Фактично ті самі ролі, але дещо в іншому баченні запропоновані у праці «Навчання лідерству»: 1) створення атмосфери взаємної довіри шляхом поділу усіма спільних цінностей; 2) прояснення цілей – трансформація візії у конкретні цілі; 3) налаштування... процесів і систем; 4) розвиток талантів [258].

Останнім часом дослідження з питань лідерства роблять особливий акцент на виконання лідером ролі провідника змін: «Тому, хто не налаштований на зміни, важко бути ефективним лідером. Сучасне суспільство не дає можливості вибирати між спокоєм і змінами. Останні є неминучими, і ступінь їх перетворень росте з кожним днем» [191, с. 29]. Д. Глейхер запропонував формулу готовності до змін, відповідно до якої: « $C=f(A,B,D)>X$, де C – необхідна зміна, A – незадоволеність наявним станом справ, B – чітке бачення бажаного майбутнього стану, D – перші практичні кроки, X – видатки змін» [397, с. 248].

Бачення лідера як виконавця ролей експерта, архітектора, «емоційного стабілізатора» та «харизмата» представлено у праці М. Ке де Врі «Містика лідерства. Розвиток емоційного інтелекту» [191]. Запропонований російським ученим В. Шейновим перелік охоплює такі ролі лідера: координатор діяльності групи, планувальник, політик, експерт, представник групи для зовнішнього середовища, мотиватор, суддя та миротворець, приклад, символ, формувач групового світогляду, «батько» [406]. Вочевидь наявна «багатовекторність» веде до формування досить широкого спектру функцій лідера, а відтак – і необхідних йому якостей. Так, зокрема, британські дослідники лідерства у 2002 р. розробили модель із 83 лідерських здібностей, спрямованих на виконання таких ключових функцій лідера: керувати людьми, мислити стратегічно, керувати напрямом і культурою, управляти собою, управляти ресурсами, управляти інформацією, управляти діяльністю та якістю, управляти відносинами [221].

М. Роберто до основних функцій лідера відносить такі: «Мотивувати людей, управляти змінами в організації та вести різнопланові групи до однієї спільної

мети» [326, с. 185]. М. Монро вважає, що лідер повинен надихати інших, розкривати та розвивати їхній потенціал; «винаходити якісно інші речі» [239, с. 85]; розвивати себе та розширювати свої можливості. Поряд із цим найголовнішою функцією лідера дослідник розглядає «створення атмосфери взаємної довіри та організація такої команди, в якій усі будуть доповнювати один одного, працювати на повну та виконувати своє унікальне призначення» [239, с. 50]. Е. Демінг, у ракурсі власної теорії удосконалення якості, до функцій лідера зарахував «покращення якості та формування у людей почуття гордості за свою працю» [68, с. 226]. Ф. Хессельбайн вбачає справою лідера «ідентифікувати критично важливі проблеми, а потім побудувати ефективні партнерства, які б базувалися на місії, інновації та різноманітності» [393, с. 64]. Л. Спенсер та С. Спенсер для ідентифікації типової лідерської поведінки визначили такі функції:

- «1. Інформування людей: щоб ті, на яких впливає рішення, були в курсі того, що відбувається.
2. Особисто робить зусилля для справедливого ставлення до всіх членів групи.
3. Застосовує комплексні стратегії для посилення командного духу та підвищення продуктивності.
4. Впевнюється в тому, що практичні потреби групи задоволені.
5. Гарантує, що інші виграють від місії, цілей, планів, клімату, тону та політики лідера» [359, с. 64–65].

Дж. Голдсміт і К. Клок, у свою чергу, стверджують, що мета лідера полягає у тому, щоб створити: «відносини, засновані на довірі; оточення, здатне до навчання; організаційні структури, культуру і процеси, які б дозволили ... досягати балансу у ... житті» [53, с. 59]. У. Бірлі та Т. Козуб вважають, що лідер повинен: «розсувати горизонти, шукати можливості, залучати людей, визнавати відповідальність» і таким чином «інституціоналізувати новий набір поведінкових норм» [166, с. 24–26].

До проблеми визначення функціонального призначення лідера звернувся і П. Сенге, який у своїй праці «П'ята дисципліна: мистецтво та практика саморозвивальних організацій» [346] стверджує, що *сучасний лідер має виконувати три основні ролі: архітектора, вчителя і служителя*. Виконання ролі *архітектора* передбачає формування та реалізацію стратегічного розвитку організації (від місії через цінності до візії). *Роль учителя* проявляється в тому, що лідер-просвітитель «виховує в людях відповідальність і впевненість у собі, віру у власну компетентність і можливість розвитку свого потенціалу» [193]. *Роль служителя* потребує визнання того, що: «Лідер – це той, хто вміє служити та вибудовувати гармонічні стосунки між співробітниками всередині організації... для досягнення максимальних... сукупних результатів» [217, с. 8]. К. Бланшар використовує акронім «SERVE» (служити) для опису ключових функцій лідера-служителя, які є такими:

1. Бачити майбутнє (See the future), виконувати роль творця картини майбутнього.
2. Займатися людьми та розвивати їх (Engage and develop people).
3. Постійно розвиватися (Reinvent continuously) у трьох вимірах – власний розвиток, розвиток процесів, удосконалення структури.
4. Цінувати як результати, так і відносини (Value results and relationships).
5. Втілювати цінності в життя (Embody the values) [27, с. 304–308].

Визнання саме служіння як ключової функції сучасного управлінця-лідера дає змогу наповнити управління гуманістичним змістом і спрямованістю на людей, а не на владу. Подібне зміщення акцентів, без сумніву, підвищить ефективність і змінить «обличчя» управління. Одночасно необхідно чітко усвідомлювати, що визнання актуальності ролі лідера-служителя є значним викликом (особливо для українського суспільства) та потребує переосмислення місії (суспільного призначення) управління.

Якості лідера. Ефективне виконання управлінцем-лідером ключових функцій можливе за наявності у нього певних компетенцій. Таким чином, постає завдання ідентифікації якостей, необхідних лідеру. Дж. Коллінз, визначаючи

лідерів як п'ятий, найвищий рівень керівника, особливий наголос робить на поєднанні скромності й професійної волі та констатує: «Іронія полягає в тому, що агресивність і честолюбство, завдяки яким люди так часто приходять до влади, вступають у конфлікт із тими людськими якостями, які необхідні, щоб стати керівником п'ятого рівня» [168, с. 56]. Дж. Хантсмен у своїх праці «Переможці ніколи не говорять неправду» [388], визначаючи лідерство як «сукупність характеристик, які забезпечують повагу, результати і послідовників» [388, с. 61], до таких рис відносить: чесність, сміливість, бачення, відданість, співчуття, скромність, стриманість і впевненість. Група американських дослідників на чолі з Х. Оуеном з приводу лідерських характеристик висловилися так: «Якщо ми прийнемо той факт, що лідерство – це «стан», а не посада, то зрозуміємо, що ознаками лідера є не влада та гроші, а характер, щирість, спроможність навчатися, сміливість, самосвідомість, служіння і відповідальність за поведінку та дії» [275, с. 44].

Р. Дафт при дослідженні управління на засадах лідерства зазначає: «Лідери нової парадигми ставлять інтереси людей на перше місце. Крім того, вони більше цінують зміни, ніж стабільність; передачу владних повноважень, ніж контроль; співробітництво, ніж суперництво; різноманітність, ніж однорідність; чесність, ніж особисті вигоди» [66, с. 37]. Чесність як «характерну рису великого управління» [151, с. 300], відзначає також і Т. Тіл. М. Монро до характеристик лідера відносить наявність мети, захопленість, цілісність, щирість як «ключ до самопізнання» («Щирість базується на чесності у думках та вчинках, на непохитній принциповості та фундаментальній цілісності» [239, с. 43]), духовність, зрілість, довіру («Чесність і цілісність є фундаментом довіри, яка життєво необхідна при лідерстві» [239, с. 43]), допитливість, відвагу [239]. І. Адізес ключовими якостями лідера вважає розуміння себе та самосвідомість [5]. Ф. Хессельбайн називає такі характеристики ефективних лідерів: рішучість залишитися життєздатними та вписатися у невизначене майбутнє; віру в стрижневу роль місії для натхнення, управління та мобілізації; інновативність; відмову від ієрархії на користь гнучких, «залучувальних» систем; відкритість до

нових моделей, ідей та ініціатив; бажання рухатися «над стінами» (організацій і секторів) і долучатися до «партнерств які виникають і є життєво важливими для побудови здорового суспільства» [393, с. 109–110]. М. Бауер до списку якостей лідера включив:

- «Здатність викликати довіру – це чесність у дії. Правдивість у всьому – правильний шлях отримання довіри, своєрідний допуск до лідерства» [17, с. 41].
- Справедливість: «Без справедливості не буває довіри» [17, с. 42].
- Скромність, сприйнятливість до нового, уміння відчувати ситуацію, ініціативність, здоровий глузд, широчінь поглядів, гнучкість і адаптивність, здатність приймати якісні та своєчасні рішення, здатність мотивувати, оперативність [17, с. 40–59].

Вартим уваги також є позиція А. Коппіна та Дж. Берратта, які визначають лідерство як «менеджмент на всі часи» та виокремлюють для його забезпечення п'ять характерних якостей (рис. 2.2).

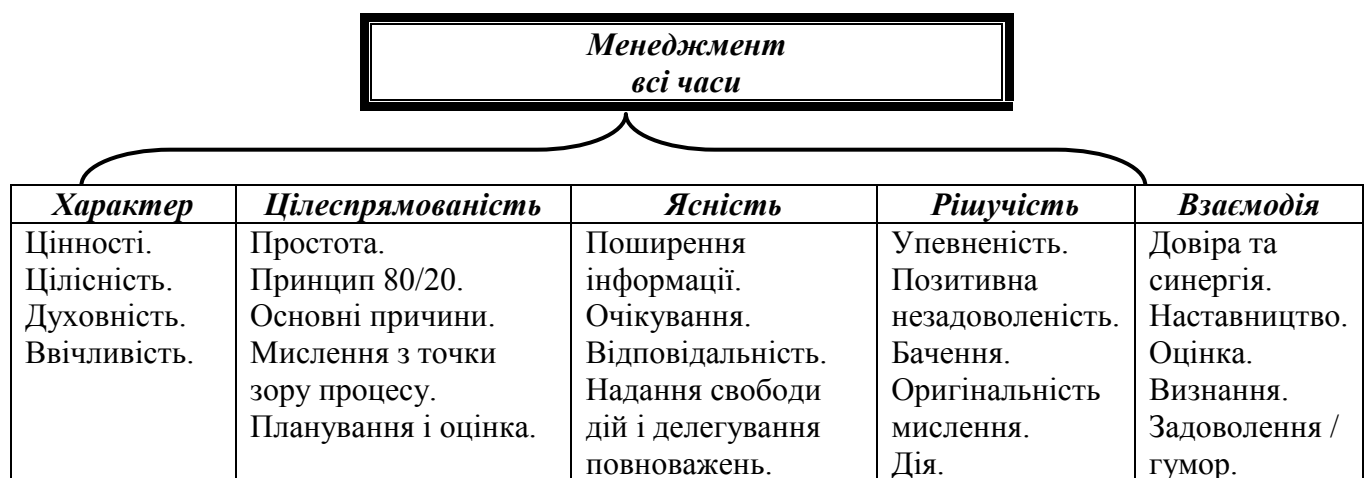


Рис. 2.2. Модель менеджменту на всі часи [345]

Стосовно погляду на цю проблему вітчизняних і російських експертів зазначимо, що В. Громовий до «вимірів лідерства» відносить вимір зміни (наявність візії та готовність до змін), вимір компетентності та вимір цінностей (відповідальність) [59]. В. Шейнов основними якостями лідера вважає перспективне бачення, творчість (креативність) та інтуїцію [406].

Підсумовуючи результати здійснено аналізу, констатуємо, що до *принципово важливих рис, які зустрічаються у більшості досліджень із лідерства та корелюються із означеною вище сутністю лідерства слід віднести такі: цілісність особистості, відповідальність за власну поведінку і вчинки, духовність і моральність; цілеспрямованість і спрямованість на розвиток (у т.ч. на саморозвиток і розвиток інших).* Наявність цих характеристик у керівника дає змогу йому здійснити вплив на послідовників (через бачення, натхнення та власний приклад) задля досягнення високої суспільно значущої мети на засадах довіри, поваги через призму цінностей і цінності людини. На підтвердження зазначеного скористаємося такою тезою: «*Лідерство – це здатність впливати на інших, вивільняючи сили та здібності людей і організацій заради більшого блага*» [27, с. 13]. Крім того, здійснений аналіз дає підстави:

- розглядати лідерство як вищий у порівнянні з адмініструванням і менеджментом еволюційний та якісний рівень управління;
- виявити основні види лідерства – індивідуальне та організаційне;
- констатувати основні типи лідерства – державне, політичне, підприємницьке, громадське, освітнє та ін.;
- ідентифікувати ключові функції / ролі лідера – архітектор, учитель, служитель – в умовах сучасних суспільних трансформацій.

2.3. Актуалізація лідерства в умовах сучасного суспільного розвитку

Метою цього підрозділу є обґрунтування положення про те, що лідерство, як нова управлінська парадигма, за своєю сутністю відповідає вимогам і викликам сучасного суспільного розвитку, який характеризується певними тенденціями, кризою домінуючої нині адміністративно-менеджерської моделі управління та трансформаціями (організаційною і ціннісною). Аналіз кожного із зазначених аспектів дозволяє виявити ті особливості та зв'язки, які засвідчують актуалізацію лідерства.

Тенденції суспільного розвитку. Наукові праці, присвячені аналізу сучасного суспільного розвитку, ідентифікують значний перелік діючих тенденцій, з яких провідними і важливими для нашого дослідження є такі: глобалізація, демократизація, інформатизація / технологізація, піднесення ролі особистості. Звернемося до аналізу наслідків кожної із тенденцій.

Глобалізація. Поряд із очевидною констатацією глобалізації як реального факту, її наслідки досить суперечливі для суспільного розвитку та все частіше зазнають конструктивної критики з боку науковців і практиків. До позитивних наслідків глобалізації традиційно відносять формування єдиного економічного, інформаційного та полікультурного простору. Результатом стає розширення та інтенсифікації зв'язків у різних сферах суспільної діяльності, у тому числі науковій та освітній. Така ситуація породжує широкий обмін провідним досвідом, інноваціями, сприяючи взаємному інтелектуальному та культурному збагаченню і «прискорюючи змінність суспільного життя» [26, с. 11]. Поряд із позитивними наслідками глобалізації констатуються і негативні, зокрема, загроза втрати національної та індивідуальної ідентичності. Іноді про це вчені зазначають досить жорстко: «Глобалізація означає насильницьке об'єднання та уніфікацію. Глобалізація знищує індивідуальні риси людини та перетворює особистості на безформну масу» [343, с. 207].

Відповіддю на зазначений виклик вбачається розвиток духовної культури, збереження та культивування національних цінностей і традицій, до яких, насамперед, належить мова. Досить показовим у цьому плані є гасло, під яким функціонує Європейський Союз: «Єдність у різноманітності» (Integrity in diversity). У своїй праці «Біля порогу іншого буття» [343] І. Севбо-Белецька таку «єдність у різноманітності» визначає як «глобальність (всесвітність) – духовну єдність при збереженні особистостей» [343, с. 207], протиставляючи її глобалізації. Доречним тут буде звернення і до праці «Біла книга національної освіти України» [26], в якій вітчизняні вчені констатують, що у мовах глобалізації «для кожної країни важливим є згуртування людей, найповніше усвідомлення істинних національних інтересів» [26, с. 11]. Базисом для такого згуртування слугують національні,

суспільні та індивідуальні цінності, визнання та імплементація яких забезпечить формування умов для розкриття та розвитку кожної особистості (у першу чергу через систему освіти), а отже, і нації в цілому. Останнє, у свою чергу, сприятиме розвитку лідерських позицій держави у світовому глобальному співтоваристві: «Перемогу здобуде культура, яка зможе продати супротивнику свої цінності, свої ідеологічні принципи. Війну майбутнього можна сприймати як війну менталітетів» [101, с. 62–63].

Демократизація. Демократизація суспільства, як ще одна чинна тенденція, на фоні глобалізації виглядає «більш гуманною». До основних її наслідків дослідники відносять підвищення політичної активності особистості та громадянської свідомості, основу яких також формують цінності. На підтвердження зазначеного наведемо такі слова В. Огнев'юка:

- «За прогнозами вчених, ХХІ ст. започаткує загальний злет демократичного вдосконалення суспільства, яке ґрунтуватиметься на силі розуму й людяності. Найяскравішими його виявами стануть висока моральність і духовність» [262, с. 311].

- «Сучасна демократія вимагає від особи не лише політичної активності, але й усвідомлення нею власної ролі й значення в життєдіяльності суспільства, а також дій відповідно до власних переконань і цінностей» [262, с. 97].

Не випадковим, а абсолютно логічним є визнання, як і у випадку дії тенденції глобалізації, того, що рушійним фактором подальшого прогресивного розвитку суспільства є сприяння особистісному розвитку: «головний чинник подальшої демократії криється в розвитку особистості, в її самодостатності, здатності своєю сутністю зумовлювати характер і вищий рівень демократії» [26, с. 20]. Необхідно підкреслити, що мова йде не тільки про розбудову демократії у її політичному контексті. Більш важливим, з нашої точки зору, є розбудова організаційної демократії (імплементація принципів демократії у кожній організаційній структурі), яка базується на розумінні того, що кожному члену організації притаманні лідерські якості, які необхідно розвивати задля «загального добробуту, організаційного, групового та особистого прогресу» [53,

с. 365]. Ідентифікуючи цей процес як «демократичне лідерство», Дж. Ліпман-Блюмен стверджує, що «підтримуючи розвиток лідерства серед співробітників на кожному рівні, ми не тільки захищаємо демократію, але й підвищуємо свою здатність управляти змінами» [53, с. 364].

Інформатизація / технологізація. Інформатизація суспільства, пов'язана з розвитком ІКТ, не є винятком серед інших тенденцій щодо наявності як позитивних, так і негативних наслідків. До позитивів слід віднести підвищення відкритості суспільства та інформаційної доступності, про що Й. Ролф говорить так: «Інформаційні монополії зруйновані: Інтернет не визнає кордонів» [101, с. 62–63]. Відтак до ключових життєвих компетенцій сучасної особистості, спроможної забезпечувати ефективне управління власним життям і діяльністю інших, належать інформативність, комунікативність і відкритість. Перша стосується здатності працювати з інформаційними потоками; друга – забезпечувати ефективну усну і письмову комунікацію, як у професійному, так і особистому житті; остання характеризує готовність до сприйняття нового та різноманітного, відмінного від прийнятих стереотипів. Місце розташування зазначених компетенцій у загальній структурі управлінської компетентності представлено на рис. 2.3.

На противагу позитивним наслідкам інформатизації та технологізації фіксується наявність і негативних. До негативів інформаційно-технологічного прогресу вчені зараховують «заглушення індивідуальності в людині» [343, с. 55] і «відставання моральних законів» [343, с. 22]:

- «Сьогодні на процесі формування духовності позначається технічна цивілізація. Особистість і суспільство, безумовно, переживають глибоку кризу своїх цільових установок, мотивів і життєвих цінностей. Людська активність увійшла у протиріччя з тотальною залежністю від імперативів економічної й технологічної ефективності» [14, с. 117].

- «Одним із трагічних наслідків необмеженої індустріально-технологічної експансії стала глобальна криза гуманізму» [198, с. 232].

- «... відродження й оновлення духовності є вихідною глобальною проблемою сучасної цивілізації» [180, с. 118].

- «Головна загроза сучасності приховується у тій постійно зростаючій прірві, яка розділяє самовпевнену технічну могутність і моральність, що похлоливо сховалася» [343, с. 472].



Рис. 2.3. Управління у «цифровому віці» [199, с. 315]

Нейтралізацію негативних наслідків інформаційно-технічної експансії здійснює наступна тенденція сучасного суспільного розвитку.

Піднесення ролі особистості. Ця тенденція ідентифікована Г. Драйденом і Дж. Вос у праці «Революція в освіті» [48] як «тріумф особистості» серед шістнадцяти основних тенденцій, що формують обличчя сучасного суспільства. Саме вона має розглядатися як ключова для забезпечення прогресивного суспільного розвитку. Важливим є той факт, що в ракурсі «тріумфу особистості» акцент робиться на розкриття потенціалу кожної людини. Окрім того, наголос на особистісних якостях актуалізує значущість мотивів, цінностей і установок

людини як «фільтру» при побудові власного життєвого шляху та вибору власної життєвої позиції.

Потреба «зміцнення людської особистості» [343, с. 397], «усвідомлення людини як основної та самодостатньої цінності», «розуміння унікальності кожної людської особистості», «можливість максимальної самореалізації кожного» [190, с. 20] – ключове завдання сучасної цивілізації, якщо остання бажає не тільки вижити, а й процвітати, передусім духовно: «В сучасних умовах для всієї популяції *Homo sapiens* стає життєво важливим максимально повне розкриття творчого потенціалу особистості. ... необхідно якомога скоріше максимально розкріпачити особистість, створити можливості для розкриття творчого потенціалу кожної людини» [343, с. 374]. Сприяння «тріумфу особистості» можливе за умови імплементації особистісно-орієнтованої освіти та особистісно-орієнтованого управління, яким і є лідерство.

Криза управління. «Криза гуманізму», «духовна криза», «криза моралі», «криза цінностей» – цей актуальний сьогодні перелік можна продовжити. Визнання кризи – перший крок до її подолання. Другим кроком є ідентифікація причин кризи, а третій – пошук шляхів їх усунення. Одну з причин ми вже озвучили – це інформаційно-технологічна експансія. Другою причиною, за нашим переконанням, є невідповідність наявного рівня соціального управління сучасним суспільним потребам і вимогам. Взаємозв'язок еволюції суспільства та управління є очевидним. Критичність цього зв'язку є особливо актуальною на сучасному етапі розвитку. В умовах нинішніх суспільних трансформацій констатується як підвищення ролі управління («Поступово соціальне управління починає посідати пріоритетне становище у суспільному й економічному прогресі, воно зумовлює соціальний розвиток суспільства в цілому» [259, с. 8]), так і одночасна криза управління, пов'язана з невідповідністю призначення, цілей, змісту, принципів, методів і технологій останнього потребам соціуму («У наші дні управління стало дуже поширеним видом людської діяльності. В той же час кардинальні соціально-економічні перетворення... обумовлюють певну кризу теорії та практики управління» [190, с. 22]). Саме невідповідність рівня

соціального управління сучасним суспільним вимогам і викликам спричинює наявність у суспільстві кризових явищ, про що зазначають як зарубіжні, так і вітчизняні експерти:

- «... домінуюча модель управління ... привела нашу цивілізацію до фінансових прірв, перевиробництва, глобальному потеплінню, а також економічних та інформаційних війн, які у формі різноманітних криз, ніби хвилі океану, досягають навіть самих відділених куточків планети» [321, с. 79].

- «Непослідовність і суперечливість суспільно-політичного і соціально-економічного розвитку обумовлена відсутністю професійного управління на всіх рівнях» [190, с. 13].

- «Основна причина хвороби економіки – у неспроможності вищого менеджменту управляти» [326, с. 22].

- «... причиною кризи управління стала невідповідність моделей, форм і методів соціального управління новим умовам ...» [373, с. 8].

Наявність кризи управління в Україні та її критичність для подальшого прогресивного поступу нашої держави визнана сьогодні на найвищому офіційному рівні: «Сучасне суспільство характеризується розривом між існуючою моделлю розвитку людського потенціалу держави та потребами ринкової економіки і демократичного суспільства. Закріпленню цих негативних явищ сприяють застарілі форми організації праці та менеджменту» [306, с. 6]. Саме тому констатується актуальність кардинальної зміни нинішньої управлінської парадигми та необхідність переосмислення базових параметрів управління, починаючи від його місії та «ідеології діяльності тих, хто займає владні позиції» [151, с. 10].

Лідерство як нова парадигма соціального управління. Вибір нової парадигми має спиратися на усвідомлення його наслідків – від того, яка парадигма буде обрана суспільством, залежатиме подальший його поступ – у бік прогресу або регресу: «Шляхи розвитку і людини, і суспільства істотною мірою визначаються тим, яким буде характер соціального управління. Цей характер може як сприяти подальшому прогресу, так і гальмувати його» [190, с. 64]. Вибір

управлінської парадигми має спиратися на озвучені вище тенденції, як-то – демократизація та піднесення ролі особистості. Вітчизняні науковці, досліджуючи основні риси, необхідні сучасному соціальному управлінню, відзначають також ще «тенденцію до все більшого розосередження управлінських функцій, їхнє переміщення на нижчі рівні управлінської ієрархії та використання здібностей, можливостей і управлінського потенціалу більшої кількості людей» [190, с. 375–376].

Сутнісною ознакою нової парадигми має бути морально-етична та ціннісна орієнтація управлінської діяльності, оскільки наявні соціально-економічні зміни у суспільстві особливо актуалізують роль моралі як «невід’ємного фактора культури соціально-економічного управління у системі економічної життєдіяльності соціуму. Вони також вимагають адекватних дій в управлінській стратегії ... де людина – особистість, яка акумулює у собі моральні якості, потреби і здібності...» [259, с. 8]. Таким чином, соціальне управління як фактор і одночасно параметр суспільного розвитку, в умовах сучасних суспільних трансформацій набуває нового контексту шляхом переосмислення його цілей, змісту, принципів, методів і технологій реалізації. Орієнтиром і «пунктом призначення» зазначеного руху є лідерство, сутність якого корелюється із наявними суспільними вимогами і викликами. Останнє засвідчує значна кількість досліджень:

- «В умовах швидкоплинної ситуації потреба в ефективному лідерстві набуває особливого, принципового значення у всіх сферах незалежного та взаємопов’язаного життя. Ми більшою мірою потребуємо бачення, розуміння призначення та компасу (принципів і установок), меншою мірою нам потрібна дорожня карта. Перетворення, що відбуваються у наші дні практично у кожній галузі та професії, потребують передусім чіткого лідерства, а вже потім управління» [164, с. 106].

- «Лідерство має здатність змінювати хід подій. У всьому світі характер управління очевидно й незворотно переміщується у бік лідерства. Зміни

збільшують потребу в лідерах. Потреба у гарних лідерах в кожній галузі людської діяльності постійно зростає» [2, с. 246].

- «Менеджмент ефективний в умовах відносної стабільності й ринкових взаємовідносин. Але з того часу ситуація змінилася досить кардинально. Для того, щоб співпадати з цим «новим» світом акцент потрібно робити не на накопиченні й розширенні, а на трансформації та змінах... Сьогодні нам потрібне лідерство. Нам потрібно навчитися кидати виклик, задавати питання і змінити наш образ мислення та спосіб сприйняття світу... потрібно, щоб лідерство виявляла більшість, а не лише дехто» [275, с. 66].

Отже, стверджується, що саме лідерство є тією новою управлінською парадигмою, якої потребує сучасність задля забезпечення свого прогресивного поступу. Б. Келлерман сформулювала це таким чином: «З одного боку, лідерство варто розглядати як одну із важливих концепцій, що формують нову парадигму влади, а з іншого – як відображення тенденцій реальних і актуальних змін, що відбуваються як у сучасній економіці, так і в соціумі» [151, с. 9]. У світлі констатації актуалізації лідерства логічним є визнання застарілості, неадекватності та низької ефективності діючої системи професійної підготовки управлінців, яка базується на засадах адміністративно-менеджерської парадигми: «Сучасний підхід до виховання керівників спотворює сутність лідерства, ведучи до тяжких економічних і політичних наслідків» [236, с. 5]. У результаті отримуємо відсутність лідерських якостей в управлінців і низький рівень управлінської культури, які чинять суттєві перешкоди суспільному розвитку, спроможності суспільства здійснювати реформи. Як альтернативу нинішній системі та перспективу подальшого руху констатуємо модель професійної підготовки управлінців-лідерів, підтверджуючи нашу позицію положеннями з інших досліджень, присвячених вивченню цього питання:

- «Підготовка не просто менеджерів, а саме лідерів стала завданням першої необхідності» [204].

- «Світ відходить від старого стилю менеджменту в напрямі до нової концепції ефективного лідерства, що породжує індустрію розвитку лідерства (leadership development industry)» [418, с. 9].

Результатом розбудови системи управлінської освіти у напрямі лідерства має стати культура організаційного лідерства.

Організаційне лідерство. Імплементация засад лідерства забезпечує успішний організаційний розвиток. У підрозділі 2.1 уже зазначалося про організаційну трансформацію як одну із основних характеристик сучасного суспільного поступу. Актуальність організаційних трансформацій є відображенням діючих тенденцій: «З кожним роком зростає рівень нестабільності. Звичні, соціальні системи, що існують протягом століть, тепер перестають задовольняти потреби суспільства. Політичні, економічні, технологічні та соціальні зміни потребують корінної перебудови звичних організаційних моделей» [33, с. 13–14].

Аналіз наукових праць з організаційного розвитку дає змогу виявити кілька суттєвих тенденцій у розвитку сучасних організацій. Першою із них є відмова від ієрархічних структур на користь плоских і мобільних:

- «Трансформація вимагає «вилучення» людей із організаційних «коробок» і включення їх у гнучкі, флюїдні системи управління» [393, с. 73].

- «На сучасному етапі розвитку суспільства актуальними є горизонтальні гнучкі структури, пряма взаємодія у складі команди, партнерські стосунки, лідерство...» [4, с. 12].

Однією з причин зазначеного є той факт, що ієрархічні структури не забезпечують необхідних можливостей для розвитку творчого потенціалу кожної особистості: «Структура сучасних організацій пригноблює розвиток талантів, а не розвиває їх» [5, с. 231]. Ієрархічна побудова організацій вступає у протиріччя із сутністю лідерства та блокує можливості для організаційного розвитку: «Ієрархічна, бюрократична, автократична практика абсолютно очевидно ... підриває самосвідомість, гармонічність і відповідальність людей. ... ці системи ... спотворюють спілкування, ведуть до зростання недовіри та конфліктності. Вони

блокують потік інформації в організації, заважають командній взаємодії та співробітництву...» [53, с. 369]. Саме тому вбачається «необхідність заборони на ієрархію, побудова нових структур і систем, які вивільняють енергію людей» [393, с. 55] та визнається, що «можливість максимальної самореалізації кожного стає передумовою розвитку організацій» [190, с. 20], умовою їх виживання, життєдіяльності та успіху.

Друга тенденція, притаманна сучасному організаційному розвитку, – це зміна взаємовідносин у колективі, в основу яких повинні бути покладені місія, цінності, моральні норми та вже озвучена орієнтація на особистість. Про це безпосередньо зазначають дослідники концепту сучасного управління:

- «Організація майбутнього буде зорієнтована на взаємовідносинах, вона буде фокусуватися на місії, базуватися на цінностях. Хороші манери та ввічливість є суттєво важливими для успішних стосунків на всіх рівнях організації, і ці фактори вийдуть на перший план в ефективному лідерстві» [393, с. 35].

- «Найважливішою особливістю сучасного управління є, насамперед, зміна соціальної організації, перенесення уваги на взаємини між людьми у процесі виробництва, на мораль як одного із складників цих відносин» [259, с. 12].

Трансформація цінностей. Ще однією суттєвою трансформацією, притаманною сучасному етапу суспільного розвитку, є ціннісна, що є логічним, оскільки: «Зі зміною суспільних відносин відбувається й переоцінка цінностей ... нові паростки суспільного буття породжують нові ціннісні ідеали» [188, с. 77]. Аналіз джерел на предмет визначення поняття «цінності» дав такі результати:

- «Цінності – це глибокі переконання, які є путівниками для нас» [176, с. 20].

- «Цінність – це те, заради чого проживається життя. Цінності можна характеризувати як «шлях життя», спосіб життя або як певний спосіб буття людини у світі ... Свою зовнішню символічну форму цінності набувають у діях, вчинках ...» [188, с. 73].

- «Цінності – це ідеальні цілі, до яких прагнуть. Вони дають можливість прийняти рішення у ситуації вибору, активізують та спрямовують поведінку й діяльність» [358, с. 15].

В. Кремень, аналізуючи роль цінностей у житті суспільства та окремої людини, зазначає: «Формування неадекватних часові цінностей стриножує людину, викривляє її життєвий шлях і суттєво знижує, а той взагалі перекреслює самореалізацію» [285, с. 20]. Про визначальну роль цінностей зазначав і Г. Сковорода, використовуючи таку асоціацію: «... світлиця без фундаменту та стін покрівлю своєю не може увінчатися» [352, с. 113]. У пошуках «фундаменту сьогодення» Біла книга національної освіти України до «універсальних моральних і патріотичних цінностей» віднесла чесність, совість, відповідальність, гідність, толерантність, свобода, патріотизм, наголошуючи на тому, що: «Проблема моралі і патріотизму це вже не просто сфера філософії чи педагогіки. Це прерогатива національної безпеки» [26, с. 39]. М. Попович орієнтиром сучасного розвитку визначає гуманістичні цінності як «виміри чи параметри, які суспільство повинно задовольнити. Вони радше формують цілі, до яких суспільство прагне, або норми, яких люди мають дотримуватися. Через норми і цінності в житті присутнє майбутнє, через історію – минуле» [296, с. 211]. Роль освіти як «системи, що споживає, виконує і продукує цінності» [238, с. 131] при цьому переоцінити неможливо.

Таким чином, домінуючими трансформаціями сучасного суспільного розвитку є трансформація ціннісна та організаційна. Вітчизняні науковці констатують, що «трансформаційний період є складним суспільним явищем, який на соціальному рівні характеризується кризами, змінами форм, властивостей певних сфер діяльності» [44, с. 84]. Здійснений аналіз діючих тенденцій і трансформацій засвідчує актуалізацію лідерства як нової управлінської парадигми, сутність якої відповідає контексту і потребам сучасного суспільного розвитку. Для того, щоб гідно відповісти на вищезазначені суспільні виклики, сучасним інституціям необхідно сприйняти та сприяти розповсюдженню на всіх організаційних рівнях нової управлінської парадигми – лідерства, і першим

кроком на цьому шляху має стати «вирощування» лідерів. Імплементація засад лідерства у систему соціального управління має здійснюватися шляхом розбудови індустрії розвитку лідерського потенціалу управлінців, що відповідно породжує критичну потребу щодо модернізації визначальних параметрів нинішньої системи професійної підготовки управлінських кадрів. Виконання зазначеного завдання вбачається шляхом обґрунтування та запровадження методології професійної підготовки управлінців-лідерів.

2.4. Функціонально-компетентнісний аналіз управлінської діяльності та методи дослідження професійної підготовки управлінців-лідерів

До основних методологічних підходів підготовки управлінців належать системний, системно-діяльнісний, професійно-діяльнісний, особистісно-діяльнісний, особистісно-професійний, технологічний, процесно-цільовий, оптимізаційний, комплексний, контекстний [37, с. 33–47]. Методологічною основою сучасних досліджень із професійної освіти є компетентнісний підхід, який у «Національному освітньому глосарію: вища освіта» дефіновано так: «Підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі у термінах компетентностей. Компетентнісний підхід є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу» [245, с. 31].

Компетентнісний підхід. Застосування компетентнісного підходу при розробленні та реалізації програм професійної підготовки управлінців розглядається як шлях підвищення їх ефективності. Очевидним є той факт, що запровадження компетентнісного орієнтованого підходу має спиратися на нове теоретико-методологічне підґрунтя:

- «Одним із шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його із сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітнього просторів є орієнтація на компетентнісний підхід» [25, с. 104]

- «Нові запити сучасного суспільства щодо результативності освітніх систем спричиняють рух до формування змісту освіти на компетентнісній основі,

що, відповідно, обумовлює потребу розробити технології оцінювання рівня компетентностей та компетенцій» [173, с. 26].

- «Компетенції не можуть генеруватися у процесі традиційного «викладання» на предметно-змістовному рівні» [12, с. 11].

Як свідчать джерела, компетентісно орієнтована освіта (competence-based education) почала формуватися у США у 70-х роках XX ст. Звернення до історії питання засвідчує, що одними із основних розробників компетентісного підходу є Л. Спенсер і С. Спенсер, які протягом двох десятиліть з початку 1970-х років здійснювали дослідження щодо ідентифікації та розкриття значення компетенцій у процесі управління персоналом. Результати наукових пошуків Спенсерів знайшли відображення у низці публікацій і дали поштовх розповсюдженню компетентісного підходу у різних сферах. Для прикладу зазначимо, що вже у 1991 р. метод оцінки компетенцій був використаний понад ста дослідниками у 24 країнах світу [359, с. 7]. Результатом двадцятирічного дослідження Спенсерів з оцінки професійних компетенцій стала праця «Компетенції на роботі» («Competencies at Work») [359].

Російська дослідниця А. Зімяня у процесі становлення компетентісно орієнтованої освіти виділяє три етапи:

- 1960–1970 р. Етап характеризується введенням у науковий обіг категорії «компетенція» та створенням передумов для розмежування понять «компетенція» і «компетентність».

- 1970–1990 р. Для цього етапу характерним є імплементація зазначених категорій «компетенція» і «компетентність» у певні галузі освіти (філологія, менеджмент, комунікація). Також розпочинається процес виділення і аналізу різних компетентностей. Зокрема, у праці Дж. Равена «Компетентність у сучасному суспільстві» (яка вийшла у Лондоні у 1984 р.) наводиться список із 37 видів компетентностей.

- 1990 р. – теперішній час. Етап характеризується увагою до компетентісно орієнтованої освіти з боку широкої міжнародної спільноти, всебічним

дослідженням проблеми формування професійної компетентності та ключових компетентностей [96].

Питання компетентнісно орієнтованої освіти досліджують фахівці ЮНЕСКО, ПРООН, Ради Європи, Організації економічного співробітництва й розвитку (далі – ОЕСР) та інших міжнародних організацій. Компетентнісний підхід покладено в основу «Європейської рамки ключових компетентностей для навчання протягом життя» («The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework»). Розроблення цього документу розпочалося у 2006 р. у межах програми «Освіта і навчання 2010», а його схвалення Європейською Комісією відбулося у 2008 р. Аналіз наукових джерел, присвячених проблемі компетентнісного підходу, дозволяє констатувати, що у фокусі наукових педагогічних дискусій нині перебувають як проблема вироблення узгодженої позиції щодо розуміння базових понять компетентнісного підходу (серед яких – компетенція, компетентність), так і сам алгоритм застосування зазначеного підходу на практиці: «Компетентнісний підхід як засіб оновлення змісту освіти викликає однаковою мірою як зацікавленість, так і супротив серед учительства, науковців, управлінців різних рівнів» [25, с. 22].

Базові поняття компетентнісного підходу. У педагогічній літературі, зокрема вітчизняній, констатується відсутність єдиного розуміння значення базових положень і понять компетентнісного підходу та їх взаємозалежності. Досягнення консенсусу з цього питання можливе за умови врахування як результатів теоретико-методологічних напрацювань (зарубіжних і вітчизняних), так і здобутків практичної імплементації компетентнісного підходу (здебільшого зарубіжний досвід). Аналіз розпочнемо з етимології основних понять компетентнісного підходу. Поняття «компетентність» (competence) є давнішим за поняття «компетенція» (competency) щодо їх застосування у системі освіти та, зокрема, у системі професійної підготовки. Обидва слова походять від латинського «compete», що означає «відповідаю», «підходжу». У свою чергу, латинське слово «competens» означає «здібний», «той, що відповідає вимогам» [411, с. 244]. Звернення ж до сучасних тлумачних словників, за свідченням

В. Лугового, дає такі результати: «Компетентність – авторитетність, досвідченість. Компетентний – кваліфікований. Компетенція – 1) якість; 2) коло повноважень» [209, с. 10].

Компетентність. «Національний освітній глосарій: вища освіта» поняття «компетентність» визначає відповідно до проекту Тюнінг Європейської Комісії як «динамічну комбінацію знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей...» [245, с. 32]. Вітчизняні вчені (В. Ягупов, В. Свистун) формулюють визначення поняття «компетентність» так: «Компетентність – це підготовленість (теоретична, практична, особистісна, психологічна тощо) до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності» [413, с. 6]. Н. Бібік розглядає компетентність як «оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження» [25, с. 22]. Російські фахівці, у свою чергу, стверджують, що «компетентність – це здатність людини вирішувати робочі завдання і отримувати необхідні результати роботи» [350]. Н. Дахін визначає компетентність як «володіння людиною відповідною компетенцією, що включає особисте ставлення до неї і до предмету діяльності» [317, с. 211]. А. Кирилов вважає, що «компетентність – це складна системна характеристика особи, що органічно поєднує теоретичні і практичні компоненти, завжди застосована до конкретної галузі, оцінюється ефективністю вирішення практичного завдання» [317, с. 212]. Т. Тібілова та В. Кузьмін додатково підкреслюють: «В основі теорії компетентності лежать два протиставлення: усвідомлене – неусвідомлене (відображає, наскільки адекватно людина оцінює свої знання і вміння); компетентність – некомпетентність (відображає об'єктивний рівень навичок і вмінь людини). Поєднання цих категорій дозволяє отримати чотири комбінації: неусвідомлена некомпетентність, усвідомлена некомпетентність, свідомо компетентність, підсвідомо компетентність» [368, с. 158]. Дж. Равен, підкреслюючи інтегрований характер поняття «компетентність», розглядає її як «здатність людини, необхідну для виконання конкретної діяльності у певній предметній галузі» [413, с. 5]. На думку експертів

Ради Європи, компетентність передбачає «спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби» [173, с. 8], що потребує комплексу знань, умінь, ставлень, цінностей. У дослідженні «Якість освіти та компетенції для життя» («Quality Education and Competencies for Life») компетентність розглядається як «здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо... в соціальному контексті так само, як і у професійних ситуаціях» [173, с. 8] та додатково підкреслюється, що «компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень, цінностей, умінь і знань» [173, с. 8].

Важливим для теоретичного аналізу та практичного застосування є розуміння взаємозалежності між поняттями «компетентність» і «компетенція», яка є такою: «Компетентність є результатом набуття компетенцій» [173, с. 20]. При цьому компетенції сприймаються як «похідне, вужче від поняття «компетентність»» [173, с. 48]. Цю саму залежність А. Хуторской, зокрема, визначає таким чином: «Компетентність передбачає мінімальний досвід застосування компетенцій» [413, с. 5]. На підтвердження наведених попередньо визначень понять «компетентність» і «компетенція» та залежності між ними О. Овчарук у роботі «Компетентнісний підхід в освіті: світовий досвід та українські перспективи» [173] наводить такі факти:

- Відповідно до визначення Міжнародної ради стандартів для навчання, досягнень та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction – IBSTPI) компетентність – це спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність. При цьому поняття компетентності містить набір компетенцій у формі знань, умінь і установок, які «дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності» [173, с. 7].

- Експерти науково-дослідної програми ОЕСР «Визначення та відбір компетенцій» («Definition and Selection of Competencies – DeSeCo») зазначають, що «компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних ... ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і умінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії» [173, с. 10].

Компетенції (competencies) як складові компетентності визначаються так:

- «Компетенції – це властивості особистості, які важливі для ефективного виконання роботи на відповідній позиції, та які можуть бути виміряні шляхом спостереження поведінки» [313].

- «Компетенції – це уміння, навички, знання, психологічні якості людини, виражені у поведінці» [166, с. 182].

- «Компетенція – особиста характеристика, знання, навички, здібності й переконання, які розглядаються як можливі складові компетентності» [318, с. 13].

Л. Спенсер і С. Спенсер дефінували поняття «компетенція» так: «Компетенція – базова якість індивідуума, яка має причинне відношення до ефективного виконання у роботі чи інших ситуаціях. Базова якість означає, що компетенція є сталою (усталеною) частиною особистості, яка може визначати поведінку людини у численній кількості ситуацій і робочих завдань. Причинне відношення означає, що компетенція обумовлює та викликає визначену поведінку та виконання» [359, с. 9]. Додатково дослідники запропонували «Словник компетенцій» у форматі: Кластер компетенцій (компетентність, містить 2-5 компетенцій) – Компетенція – Поведінкові індикатори (3-6 для кожної компетенції). Поведінкові індикатори визначаються дослідниками як «найменші одиниці, що застосовуються для спостереження за компетенціями» [359, с. 349]. Для ілюстрації кореляційного зв'язку між основними поняттями компетентнісного підходу Л. Спенсер і С. Спенсер використовують таку асоціацію:

- «поведінкові індикатори аналогічні «атомам»;
- компетенції аналогічні «елементам», описаним за допомогою кількох поведінкових індикаторів;
- кластери компетенцій відповідають «макромолекулам» або хімічним сім'ям [359, с. 349–350].

Зазначене вище засвідчує правомірність використання у нашому дослідженні розуміння ключових понять компетентнісного підходу та їх взаємозв'язку у такому формулюванні:

- Компетентність (у множині – компетентності) – здатність людини ефективно виконувати певну (у тому числі професійну) діяльність.

- Компетенція (у множині – компетенції) – особиста якість людини, що визначає її поведінку та впливає на рівень виконання певної (у тому числі професійної) діяльності.

- Компетентність є результатом набуття компетенцій. Компетенції є складовими компетентності.

- Ланцюжок компетентнісного підходу (від меншого до більшого) є таким: індикатор → індикатори → компетенція → компетенції → компетентність → компетентності.

Компетентності та їх типи. У сучасних джерелах, присвячених компетентнісному підходу, значна увага приділяється ідентифікації існуючих компетентностей (множина від «компетентність») та їх типам. Зокрема, у межах проекту Європейської Комісії «Налаштування освітніх структур у Європі» виявлено (переважно емпіричним шляхом) 30 загальних і специфічні компетентності у 9 предметних областях. Загальні компетентності розподілені на три групи: інструментальні (10), міжособистісні (8) та системні (12) [272, с. 9]. Підкреслимо факт, особливо цінний у ракурсі нашого дослідження: лідерство віднесено до групи системних компетентностей.

Л. Спенсер і С. Спенсер у своєму дослідженні визначили такі *кластери компетенцій (компетентності)*: «Досягнення та дія», «Допомога та обслуговування інших», «Вплив», «Менеджерські компетенції», «Когнітивні компетенції», «Особиста ефективність» [359]. Відповідно до результатів дослідження Г. Гарнера людина від природи володіє, як мінімум, сьома типами компетентностей: мовною, логіко-математичною, музичною, просторово-візуальною, кінетичною (фізичною), міжособистісною (соціальною) та внутрішньо особистісною [84, с. 120–122].

Характеризуючи погляд на це питання з боку вітчизняних науковців, зазначимо, що Н. Бібік виділяє життєву, соціальну, комунікативну та комп'ютерну компетентність [25, с. 22]; Т. Ткач – технологічну, інформаційну,

соціальну, комунікативну [371, с. 127]. Крім того, у педагогічних працях виділена психолого-педагогічна компетентність, яка у своїй структурі містить: комунікативну, гностичну, проектувальну, організаторську, діагностувальну [376, с. 155]. В. Луговий щодо категоризації компетентностей застосовує ще один досить універсальний підхід: «Більш системно і науково обґрунтовано можна було б визначити та згрупувати компетентності, враховуючи види людської діяльності, на які вона розщеплюється в системі суб'єкт-об'єктних (суб'єктних) відносин. У такому разі можна теоретичним шляхом дійти до висновку про існування п'яти видів компетентностей: інтелектуально-знаннєвих, творчо-інноваційних, ціннісно-орієнтаційних, діалогу (консенсусно)-комунікаційних, художньо-творчих [209, с. 11]. Зазначимо також, що вітчизняні науковці та практики додатково використовують поняття «надкомпетентність», виділяючи такі три типи останньої: духовну, розумову та вольову [62].

Крім того, як у наукових джерелах, так і у нормативних документах, присвячених розвитку освітньої сфери, використовується поняття *«ключові компетентності»*. До останніх, зокрема, відносять як ті, що «сприяють досягненню успіхів у житті», так і ті, що «сприяють підвищенню якості суспільних інститутів, відповідають багатоманітним сферам життя» [173, с. 11]. Рада Європи до ключових компетентностей зараховує багатокультурну, інформаційну, соціальну, політичну, комунікативну, загальнокультурну, пізнавально-інтелектуальну, трудову, підприємницьку, побутову [173]. ОЕСР запропонувала розглядати класифікацію ключових компетентностей як «стратегічну умову для впровадження освіти протягом життя» [173, с. 9–10]. Вітчизняні вчені до ключових компетентностей відносять інформаційну, соціально-психологічну, громадянську, комунікативну, методологічну, життєву, професійну, психологічну, рефлексивну [25, с. 25] та соціальну, мотиваційну, функціональну [25, с. 89], наголошуючи на тому, що ключові компетентності є «змінні, мають рухливу та перемінну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості у соціумі» [25, с. 24]. А. Хуторской до такого типу відносить

компетентність загальнокультурну, інформаційну, комунікативну, навчально-пізнавальну, соціально-трудова та особистісного самовдосконалення [25, с. 25]. Розробники російської «Стратегії модернізації змісту загальної освіти» виділяють компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, громадянсько-суспільної діяльності, соціально-трудова діяльності та побутовій діяльності [96]. Зазначимо, що процес ідентифікації базових (ключових компетентностей) триває.

Важливим у ракурсі нашого дослідження є розуміння поняття *«професійна компетентність»*. Т. Шамова, зокрема, виділяє у ній три такі складові: професійну компетентність, пов'язану з безпосередньою професійною діяльністю; соціальну компетентність, яка реалізується у вмінні співпрацювати, організовувати спільну діяльність колективу на досягнення цілей, брати на себе відповідальність за спільні результати; особистісну компетентність – здатність до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, прагнення до постійного підвищення своєї освітньої компетентності [413, с. 6]. У свою чергу, Н. Кропотова визначає професійну компетентність як «систему особистісних якостей, знань і умінь, що обумовлюють готовність і здатність фахівця (професіонала) здійснювати професійну діяльність у контексті наявних соціально-економічних і соціокультурних реалій» [192, с. 50]. С. Сисоєва та І. Соколова під «професійною компетентністю фахівця» розуміють «інтегровану властивість особистості, що визначатиме здатність фахівця здійснювати професійну діяльність на найвищому рівні» [349, с. 158].

Підсумовуючи, констатуємо, що *професійна компетентність – це здатність фахівця ефективно виконувати професійну діяльність і ця здатність є результатом набуття фахівцем необхідних компетенцій*. Ідентифікація професійних компетенцій (якостей) – ключове завдання компетентнісного підходу, у тому числі і для забезпечення професійного розвитку персоналу організації. При визначенні компетенцій важливим є дотримання певних вимог, а саме, стверджується, що компетенції повинні бути пов'язані зі стратегічними цілями організації; покривати весь поведінковий репертуар, необхідний для рішення ключових робочих завдань; вирізняти високу та низьку якість виконання

роботи; мати чіткі та ясні визначення; бути вимірними кількісно; бути незалежними одна від одної; відображати мову та культуру організації [350].

Компетенції: основні типи і види. Зорієнтуємося тепер щодо основних видів наявних компетенцій. Л. Спенсер і С. Спенсер визначили п'ять типів компетенцій [359, с. 9–10]:

1. Мотиви. Те, про що людина думає або чого хоче; що викликає дію. Мотиви націлюють та направляють поведінку на певні дії.

2. Психофізіологічні особливості (або властивості). Фізичні характеристики та відповідні реакції на ситуації або інформацію.

3. Я-концепція. Установки, цінності або образ-Я людини.

4. Знання. Інформація, якою володіє людина у певних змістових сферах.

5. Навички. Здатність виконувати визначене фізичне і розумове завдання.

Запропоновані Спенсерами типи компетенцій корелюються з моделлю компетентності Леклерка та моделлю розвитку компетентності спеціаліста. Цю відповідність можна передати графічно за допомогою схеми (рис. 2.4).

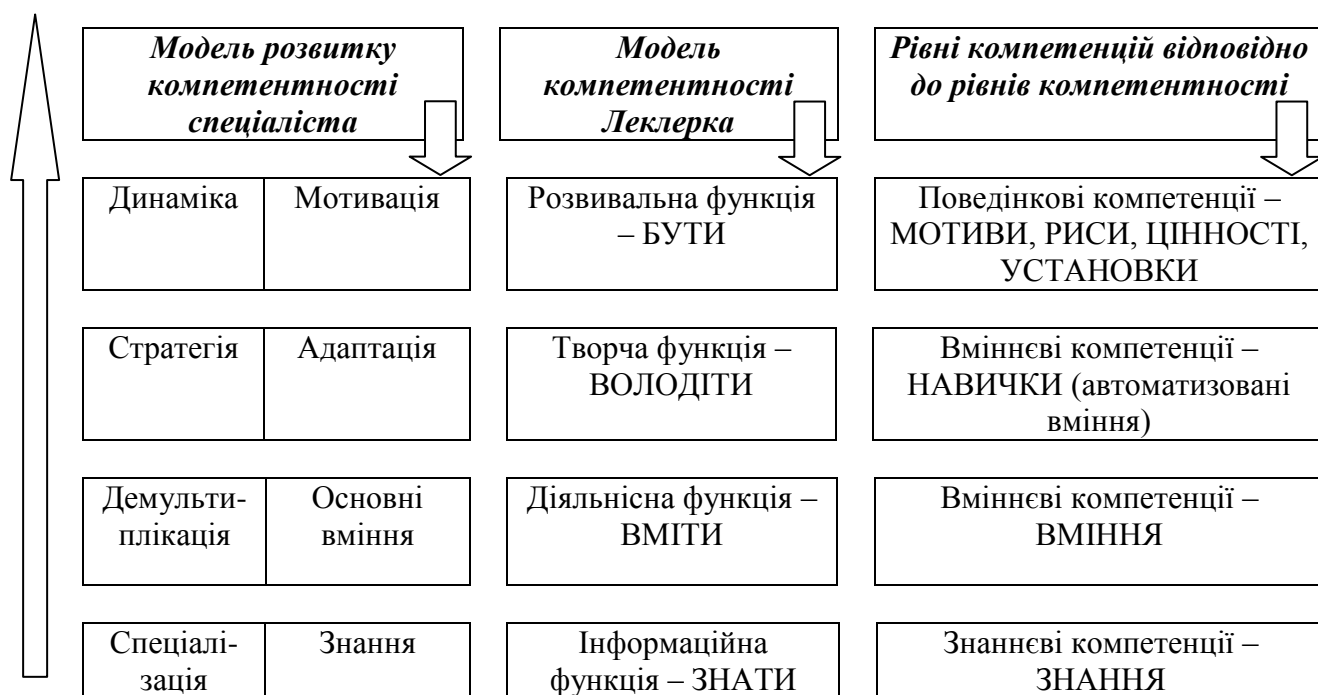


Рис. 2.4. Рівні компетенцій

На рис. 2.4 графічно відображено наявність різних рівнів компетентності та відповідні їм рівні компетенцій. Висновок полягає у тому, що відповідно до наявних рівнів компетентності ідентифікується **три основні види компетенцій**:

- *знаннєві* – у формі наявних знань;
- *вміннєві* – у формі наявних вмінь (навичок);
- *поведінкові* – у формі наявних мотивів, психофізіологічних якостей, цінностей, установок.

Виокремлення та визначення компетенцій як підґрунтя для набуття компетентності у певній сфері веде до зміни кінцевих результатів освітнього процесу – навчальних результатів, а саме: від моделі «ЗУН – Знання, Уміння та Навички⁵» ми переходимо до моделі «ЗВУ – Знання, Вміння, Установки», де останні символізують весь спектр поведінкових компетенцій (мотиви, риси, цінності, установки). Спенсери підкреслюють той факт, що знаннєві та вміннєві компетенції є «поверховими характеристиками людини» та є видимими, у той час як поведінкові (мотиви, психофізіологічні якості та Я-концепція) є прихованими, «глибшими», оскільки розташовані «у самій серцевині особистості» [359, с. 10]. Зазначене дослідники відобразили графічно (рис. 2.5).

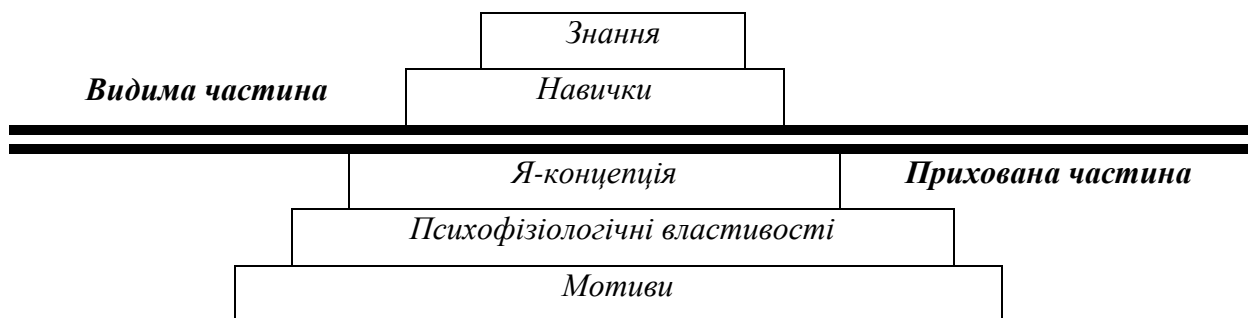


Рис. 2.5. Рівні компетенцій – «модель айсберга» [359, с. 10]

Важливо підкреслити, що при запровадженні компетентнісного підходу в освіту відбулося не просто визнання та виведення на один рівень зі знаннями і вміннями поведінкових компетенцій особистості, а саме *визнання поведінкових компетенцій як визначальних для забезпечення ефективного використання набутих знань і вмінь*, про що, зокрема, В. Байденко висловився таким чином: «Здібності, готовності та знання виявляються пов'язаними відносно цінностей та реалізуються засобами вольових імпульсів» [12, с. 4]. Цей факт ще раз засвідчує важливість особистісно-орієнтованого підходу в освіті, визнання первинності

особистості відносно всіх складових освітнього процесу та визнання і розуміння освіти як основи життєтворчості особистості, забезпечення її ефективної життєдіяльності.

Успішність життєдіяльності визначається поведінкою особистості. Оцінка поведінкових компетенцій базується на визначенні індикаторів, які засвідчують наявність або відсутність компетенції та її рівень. ***Поведінкові індикатори** – це показники, що дають змогу встановити рівень оцінювальної компетенції.* Ідентифікація поведінкових компетенцій та їх індикаторів – досить молодий напрямок діяльності в освіті порівняно з досвідом оцінювання знаннєвих і вміннєвих компетенцій. Для прикладу наведемо опис індикаторів для деяких важливих у ракурсі нашого дослідження поведінкових компетенцій:

- Лідерство: проявляє виражене бажання бути лідером, вміє переконати, організує обговорення, формулює проблему, ставить завдання іншим, планує діяльність групи, структурує інформацію, інтегрує думку групи, розставляє пріоритети, підтримує інших, спонукає до роботи, впливає на людей [65, с. 42].

- Проактивність: активно пропонує ідеї; пропонує готові варіанти дій і рішень; діє у конкретних ситуаціях; задає запитання; робить більше, ніж вимагають обставини [65, с. 43].

- Інновативність: генерує зміни, постійно шукає нові можливості, любить зміни, запроваджує нові методи для покращення якості роботи, пояснює користь від нововведень іншим, підтримує інших при запровадженні змін [368, с. 147].

Додаток К містить ще кілька прикладів опису поведінкових компетенцій у термінах індикаторів.

Функціонально-компетентнісний аналіз управлінської діяльності. Існує кілька традиційних підходів до визначення кола професійних обов'язків і якостей управлінців, а саме: рольовий, функціональний та емпіричний [16, с. 43]:

- Рольовий передбачає виділення основних ролей керівника.

- Функціональний – його професійних функцій.

⁵ Розділення умінь і навичок є досить умовним, оскільки навички є автоматизованими вміннями. Важливо також зазначити, що в англійській мові такий поділ відсутній, до умінь і навичок використовується один термін «skills», що також підтверджує штучність поділу.

- Емпіричний – блоків обов’язків на основі емпіричного аналізу особливостей управлінської діяльності.

Традиційно орієнтиром для визначення змісту програм професійної освіти управлінців слугують професійні функції. Запровадження компетентнісного підходу дає змогу здійснити аналіз професійної підготовки управлінців через встановлення відповідності між ролями, функціями та компетенціями. Тобто, ідентифікуються базові компетенції, які є підґрунтям ефективного виконання визначених професійних функцій (які відповідно детермінуються ролями). Як результат аналізу, визначається набір базових компетенцій (знаннєвих, вміннєвих, поведінкових), які й слугують орієнтирами для побудови змісту програм професійної підготовки управлінських кадрів. У результаті реалізації зазначених кроків отримуємо матрицю, структуру і зміст якої відображає табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Функціонально-компетентнісний аналіз професійної діяльності

Функція	Знаннєва компетенція	Вміннєва Компетенція	Поведінкова компетенція
Функція 1	З1	В1	П1
Функція 2	З2	В2	П2
Функція 3	З3	В3	П3

Табл. 2.3 також іменується як *«модель базових професійних компетенцій»* або *«профіль посади за компетенціями»*, де під останнім розуміється набір базових професійних компетенцій, необхідних для ефективного виконання професійної діяльності. На практиці такий профіль використовується як інструмент для відбору кандидатів на посаду, орієнтир для оцінки наявних компетенцій та основа для розроблення програм професійного розвитку управлінців.

Застосування для професійного розвитку управлінців описаного методу функціонально-компетентнісного аналізу професійної діяльності здійснюється за таким алгоритмом:

1. Побудова моделі базових професійних компетенцій управлінця. Результат – профіль посади.

2. Комплексна оцінка наявних компетенцій. Результат – профіль № 1 конкретного управлінця (до професійного навчання).

3. Визначення різниці між необхідними та наявними компетенціями. Результат – навчальні потреби конкретного управлінця.

4. Розроблення навчальної програми для конкретного управлінця та її реалізація.

5. Оцінка навчальних результатів. Результат – набуті компетенції та профіль № 2 конкретного управлінця (після професійного навчання).

Запровадження компетентнісного підходу в систему освіти веде до зміни самої процедури розроблення та формату побудови змісту освітніх програм: «Трансформація змісту освіти відповідно до компетентнісного підходу, насамперед, визначається принципово іншими принципами його відбору і структурування, спрямованими на кінцевий результат освітнього процесу – набуття компетенцій» [173, с. 66–67]. У результаті застосування функціонально-компетентнісного аналізу структура навчальних програм професійного розвитку управлінців набуває вигляду, представленого за допомогою табл. 2.4.

Таблиця 2.4

**Структура навчальної програми професійної підготовки управлінців
при компетентнісному підході**

<i>Модуль / назва</i>	<i>Компетенція 1</i>	<i>Компетенція 2</i>	<i>Компетенція 3</i>	<i>Компетенція 4</i>	<i>Компетенція 5</i>
1	х		х		
2	х	х		х	
3		х	х		х

При формуванні програми професійного розвитку для конкретного управлінця за основу беруться його особисті потреби у формі тих компетенцій, які потребують розвитку. Така форма іменується «шаблон розвитку», який визначається для кожного управлінця окремо і, таким чином, є особистісно-орієнтованою. Додатково зазначимо, що Л. Спенсер і С. Спенсер радять обирати для професійного розвитку лише ті компетенції, які «є рентабельними з точки зору навчання» та відповідно «обирати найбільш рентабельні варіанти розвитку» [359, с. 297]. Для графічної ілюстрації шаблону розвитку скористаємося табл. 2.5.

Таблиця 2.5

**Формування індивідуальних програм професійного розвитку управлінців
на основі компетентнісного підходу**

<i>Співробітник / ПІБ</i>	<i>Модуль 1</i>	<i>Модуль 2</i>	<i>Модуль 3</i>	<i>Модуль 4</i>	<i>Модуль 5</i>
1		х	х		
2	х	х		х	
3	х		х		х

Оцінка наявних і набутих у результаті навчання компетенцій слугує важливим показником ефективності освітніх програм, а саме ефективність останніх і потребує підвищення в умовах сьогодення: «Нові запити сучасного суспільства щодо результативності освітніх систем спричиняють рух до формування змісту освіти на компетентнісній основі, що, відповідно, обумовлює потребу розробити технології оцінювання рівня компетентностей та компетенцій» [173, с. 26].

Таким чином, описана вище технологія функціонально-компетентнісного аналізу управлінської діяльності, принципи та базові положення компетентнісного підходу слугують методологічним базисом для модернізації програм професійної підготовки управлінських кадрів, зокрема забезпечення їх спрямування на розвиток лідерського потенціалу управлінців, що є предметом нашого дослідження. *Ідентифікація професійної компетентності управлінця-лідера як його здатності ефективно виконувати управлінську діяльність потребує визначення лідерських компетенцій, набуття яких управлінцем є необхідним, зокрема у процесі його професійної підготовки.*

Методи дослідження професійної підготовки управлінців-лідерів. Визнання лідерства як нової управлінської парадигми та відповідно контекстного поля професійної підготовки управлінців на даному історичному етапі суспільного розвитку веде до необхідності переосмислення у напрямі відображення сутності лідерства базових параметрів професійної підготовки управлінців, а саме місії (суспільного призначення), мети, цілей, завдань, змісту, методів, технологій, засобів і безпосередньо результатів цієї підготовки. Виконання вищезазначеного

завдання потребує використання сукупності наукових методів, притаманних дослідженням психолого-педагогічного спрямування.

У науковій літературі *метод* визначається як:

- «Сукупність прийомів чи операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності, підпорядкованих вирішенню конкретного завдання» [95, с. 10].

- «Спосіб пізнання; прийом чи система прийомів у певній області діяльності» [92, с. 861].

Наукові методи поділяють на теоретичні та емпіричні. До теоретичних методів передовсім відносять:

- *аналіз* – це мислене або реальне розчленування цілого на складові частини, з'ясування його складу, структури, зв'язків і відношень між частинами;

- *синтез* – судження, які з'єднують у єдине ціле та узагальнюють фактичну інформацію про об'єкти;

- *індукція* – форма умовиводу, за якою на підставі знання про окреме роблять висновок про загальне. Індукція є джерелом гіпотез – припустимих суджень, які потім перевіряють;

- *дедукція* – перехід у пізнанні від загального до частинного, умовивід, в якому на основі загального правила (закону) з одним положень, як істинних, виводиться інше істинне положення;

- *аналогія* – умовивід, у якому від схожості предметів за одними ознаками роблять висновок про можливу схожість цих предметів за іншими ознаками. Є також одним із джерел гіпотез;

- *порівняння* – встановлення подібності або відмінності ознак явищ;

- *абстрагування* – мислене відволікання від ряду неістотних ознак і зв'язків досліджуваного явища для встановлення істотних;

- *узагальнення* – поширення загальних істотних ознак певної множини предметів (виділених у процесі абстрагування) на кожний окремий предмет цієї множини.

Емпіричні методи поділяються на описові та експериментальні. *Описові методи* базуються на невтручанні в явище, яке досліджується. До описових методів належать спостереження, анкетування, тестування, кореляційний аналіз тощо. *Експериментальні методи* передбачають утручання в явище для виявлення залежностей. До експериментальних методів відносять перевірку випробуванням, порівняння експериментальної та контрольної групи.

Виявлення контенту і напрямів дослідження, тезаурусу та специфіки професійної підготовки управлінців-лідерів детермінує сукупність наукових методів (теоретичних та емпіричних) і структурно-логічну схему дослідження, представлені на рис. 2.6.

	Назва етапу	Методи дослідження	Результати
1 етап	Підготовка 	Аналіз (історичний, порівняльний, контекстний) і синтез. Аналіз (теоретичний, термінологічний).	Ідентифікація контекстного поля дослідження. Визначення тезаурусу та напрямів дослідження.
2 етап	Ознайомлення із провідним досвідом 	Аналіз (порівняльний, контекстний), абстрагування та конкретизація.	Визначення закономірностей і принципів професійної підготовки управлінців-лідерів.
3 етап	Теоретичне розроблення методології 	Структурування та моделювання. Екстраполяція та прогнозування.	Розроблення профілю управлінця-лідера, структури професійної підготовки управлінців-лідерів та стратегії розвитку лідерського потенціалу. Поширення отриманих теоретичних висновків на практиці.
4 етап	Практичне запровадження методології	Спостереження, інтерв'ю, анкетування, самооцінка, рейтинг, «360°», кількісний та якісний аналіз показників ефективності освітніх програм. Методи інтерпретації, узагальнення.	Оцінювання результатів запровадження методології професійної підготовки управлінців-лідерів у програми підготовки керівників навчальних закладів. Репрезентація результатів дослідження.

Рис. 2.6. Структурно-логічна схема дослідження

Ретроспективний аналіз власного одинадцятирічного управлінського досвіду та досвіду реалізації програм професійної підготовки управлінців слугує системним полем для інтеграції вище зазначених методів у процесі дослідження.

Концептуальну основу дослідження формують системний, історичний, гуманістичний, функціональний та компетентнісний науково-методологічні підходи. Головна концептуальна ідея дослідження виражена в загальній гіпотезі: професійна підготовка управлінців в умовах сучасних суспільних трансформацій є ефективною за умови її реалізації на основі лідерства. Це потребує визначення та обґрунтування відповідних закономірностей, принципів, змісту, методів і технологій, процедур оцінювання та умов ефективності, які формують методологію професійної підготовки управлінців-лідерів.

Методологічну основу дослідження становлять:

- наукові парадигми (гуманістична та людиноцентризм);
- наукові підходи (системний, функціональний, особистісно орієнтований, компетентнісний).

Теоретичну основу дослідження формують положення:

- теорії управління (Е. Демінг, Г. Єльнікова та ін.);
- державного управління (В. Авер'янов, Н. Нижник та ін.);
- бізнес-управління (А. Кредісов, С. Філонович та ін.);
- управління освітою (В. Луговий, В. Майборода та ін.);
- філософії освіти та філософії управління (В. Кремень, В. Огнев'юк, С. Пазініч та ін.);
- психології управління (Д. Адаір, Л. Карамушка, Н. Коломінський, В. Рибалка та ін.);
- андрагогіки, професійної освіти та компетентісного підходу (В. Андрущенко, В. Байденко, В. Луговий, С. Сисоєва, О. Овчарук, Н. Протасова, В. Ягупов та ін.);
- теорії організаційного розвитку (П. Сенге, Дж. Колінз, А. Кочеткова, Г. Мінцберг та ін.);

- теорії лідерства (М. Бауер, К. Бланшар, Р. Бояцис, Д. Гоулман, Р. Дафт, Б. Келлерман, С. Кові та ін.).

Висновки до другого розділу

Огляд історії становлення теоретичних поглядів на управління через спектр основних наукових концепцій і вчень засвідчує, що результати наукових досліджень, здійснених наприкінці XIX – початку XX ст., створили потужне підґрунтя для розвитку управлінської діяльності як професійної. Провідним у цей період був погляд на управління як процес адміністрування та менеджменту, що привело до розвитку й імплементації відповідних інструментів і принципів побудови людських взаємин і філософії управління. Домінуючим (поряд із менеджментом) акцентом наукових досліджень кінця XX ст., присвячених управлінню, є його прояв у формі лідерства. Останнє досліджується через широку призму підходів, що закладає потужний науково-практичний фундамент для розвитку управлінської діяльності у напрямі лідерства. У спектрі уваги дослідників перебувають усі три аспекти управління – людські відносини, інструменти та світоглядні принципи, – які тепер переосмислюються на новому еволюційному рівні. У фокусі сучасних досліджень (початок XXI ст.) перебуває теорія лідерства, а також специфіка імплементації її засад у практику управлінської діяльності. Останнім часом дослідження у сфері лідерства значно розширюються, науковці та практики відкривають усе нові та нові його грані й перспективи.

У своєму еволюційному розвитку управління як вид професійної діяльності пройшов три рівні: адміністрування, менеджмент і лідерство. Специфіка кожного із рівнів проявляється через ідентифікацію базових параметрів (суб'єкт, об'єкт, мета і характер впливу) управлінського процесу. Порівняльний аналіз зазначених параметрів засвідчує наявність їх трансформації відповідно до впливу зовнішніх чинників і потреб суспільного розвитку.

Встановлено, що лідерство є одночасно положенням (статичний аспект) і процесом впливу (динамічний / процесний аспект), в основі яких лежить прояв лідерських якостей особистості. Наявність статичного аспекту продукує процесний аспект лідерства. Відповідно до основних видів діяльності (індивідуальна та групова) виділяють два види лідерства – індивідуальне та організаційне. Індивідуальне лідерство є первинним відносно організаційного. Відповідно до основних видів суспільної діяльності та соціального управління констатуються типи лідерства, серед яких: політичне, державне, підприємницьке (бізнес), громадське, освітнє тощо.

Лідерство є вищим еволюційним та якісним рівнем управління у порівнянні з адмініструванням і менеджментом. Сутність і специфіка лідерства відповідають потребам і викликам сучасних суспільних трансформацій (ціннісній, організаційній). Визнання вищезазначеної різниці між рівнями управління є важливим для забезпечення професіоналізації управління в умовах сучасного суспільного розвитку, оскільки при реалізації програм професійної підготовки управлінців принциповим є розуміння того, який саме «портрет» (мовою компетентнісного підходу – профіль) обирається як орієнтир руху та якими будуть наслідки такого вибору.

Врахування статичного та процесного прояву лідерства, еволюційних рівнів управління і положень компетентнісного підходу дає можливість визначити лідерство як управління, що реалізується шляхом впливу на послідовників (їх поведінку) на основі особистих якостей (лідерських компетенцій) задля досягнення суспільно значущих цілей. Актуалізація лідерства як нової управлінської парадигми детермінується діючими суспільними тенденціями (глобалізація, демократизація, інформатизація / технологізація, піднесення ролі особистості), кризою домінуючої адміністративно-менеджерської моделі управління, ціннісною та організаційною трансформаціями.

Для модернізації професійної підготовки управлінців у напрямі лідерства використовується технологія компетентнісного підходу. Ідентифікація професійної компетентності управлінця-лідера як його здатності ефективно виконувати

управлінську діяльність потребує визначення лідерських компетенцій, набуття яких управлінцем є необхідним, зокрема у процесі його професійної підготовки. Застосування алгоритму функціонально-компетентісного аналізу управлінської діяльності слугує підґрунтям для обґрунтування методології професійної підготовки управлінців-лідерів.

Матеріали даного розділу представлені у публікаціях автора:

- Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : [моногр.] / С. А. Калашнікова ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К. : [Київ. ун-т ім. Б. Грінченка], 2010. – 390 с.

- Калашнікова С. А. Навчання дорослих на основі компетентісно орієнтованого підходу: навч.-метод. матеріали / С. А. Калашнікова. – К. : Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», 2008. – 57 с.

- Калашнікова С. А. Підготовка і проведення тренінгів на основі компетентісно орієнтованого підходу: навч.-метод. матеріали / С. А. Калашнікова. – К. : Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», 2008. – 56 с.

- Калашнікова С. А. Лідер в освіті / С. А. Калашнікова / Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К., 2008. – С. 454.

- Калашнікова С. А. Методи оцінки та розвитку професійних компетенцій управлінців / С. А. Калашнікова // Наук. вісн. Південноукр. нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2010. – № 5/6. – С. 183–192.

- Калашнікова С. А. Компетентісно орієнтований підхід: базові поняття та положення / С. А. Калашнікова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т проблем виховання НАПН України. – К., 2010. – № 1(13). – С. 67–71.

- Калашнікова С. А. Актуальність лідерства в умовах сучасних суспільних трансформацій та його вплив на професійну підготовку управлінців [Електронний ресурс] / С. А. Калашнікова // Освітологічний дискурс. – 2010. – № 1. – 15 с. – Режим доступу до журн. : <http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/index.html>. – Назва з екрану.

- Калашнікова С. А. Еволюційні рівні та професіоналізація управління [Електронний ресурс] / С. А. Калашнікова // Освітологічний дискурс. – 2010. – № 2. – 21 с. – Режим доступу до журн.: <http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/index.html>. – Назва з екрану.

- Калашнікова С. А. Технологія застосування компетентісно орієнтованого підходу для професійної підготовки керівників навчальних закладів [Електронний ресурс] / С. А. Калашнікова // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 4. – 14 с. – Режим доступу до журн.: <http://www.tme.uomo.edu.ua>. – Назва з екрану.

- Калашнікова С.А. Сутність лідерства як вищого еволюційного рівня управління / С.А. Калашнікова // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півден. наук. центру АПН України. – 2010. – № 4/5/LXXXII. – С. 101–106.

РОЗДІЛ 3

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКИ БІЗНЕС-ЛІДЕРІВ

У розділі:

- здійснено аналіз історичного розвитку програм професійної підготовки управлінців у зарубіжних країнах із метою ідентифікації процесу трансформації домінуючих парадигм бізнес-освіти;
- проаналізовано провідний досвід реалізації зарубіжних програм професійної підготовки бізнес-лідерів задля виокремлення ключових факторів та особливостей, які забезпечують їх успіх;
- виявлено особливості розвитку лідерських компетенцій у програмах професійної підготовки управлінців, які реалізуються провідними бізнес-школами та тренінговими компаніями в Україні;
- здійснено порівняльний аналіз провідного зарубіжного та вітчизняного досвіду реалізації програм професійної підготовки бізнес-лідерів з метою ідентифікації їх спільних рис і відмінностей.

3.1. Еволюція професійної підготовки управлінців

Історичний розвиток програм підготовки управлінців. Аналіз джерел з управління дозволяє з'ясувати етапи історичного становлення управлінської освіти та розкрити специфіку розвитку бізнес-освіти.

Відомо, що вже *наприкінці XIX ст.* (до 1881 р.) пруські школи державного управління пропонували для управлінців програму, контент якої складали наукові методи, статистичний аналіз, теорія прийняття рішень. Додатково до щоденної навчальної практики (лекції, семінарські заняття) використовувались вправи, схожі на ситуаційний аналіз, розбір навчального прикладу. У цей же час (1881 р.) констатується відкриття бакалаврської програми з комерції в Університеті Пенсільванії завдяки зусиллям бізнесмена Дж. Уортона. Саме з цієї програми

взяла свій початок відома Уортонська школа бізнесу при Університеті Пенсільванії.

На початку XX ст. починається стрімкий розвиток мережі шкіл бізнесу (зокрема, у США). У 1900 р. у Дартмутському коледжі відкрита перша програма, що надавала ступінь магістра в бізнесі. У 1908 р. Гарвардський університет розпочинає магістерську програму з ділового адміністрування. Саме з цього часу в обіг входить популярний нині термін «МВА» – магістр бізнес-управління або магістр ділового адміністрування (Master of Business Administration). Знаменним в історії цього відомого закладу також є 1912 р., коли в академічну практику підготовки управлінців завдяки саме Гарвардському університету був запроваджений метод ситуаційного аналізу (case-method). На той час інноваційний метод використовувався у програмі МВА з другого року навчання під назвою «Мистецтво ведення бізнесу» як обов'язкова дисципліна. У 1916 р. починає функціонувати перша акредитаційна організації з професійної підготовки управлінців – Американська асоціація університетських шкіл бізнесу (AACSB – American Association of Colleges and Schools of Business). У 1925 р. свою діяльність розпочала програма МВА Стенфордського університету. У 1931 р. у Массачусетському технологічному університеті за ініціативи А. Слоуна (голови корпорації General Motors) на денному відділенні започаткована програма для топ-менеджерів під назвою «Sloan Fellows». Через певний час такий формат програм наслідували Стенфордська та Лондонська школи бізнесу.

Середина XX ст. відзначена появою нового типу програм для досвідчених управлінців, яка отримала досить відому сьогодні назву – АМР (Advanced Management Program). Засновниками цієї програми вважаються Гарвардський і Чиказький університети. Слід зазначити, що більшість діючих сьогодні програм АМР схожі на скорочений курс МВА. У 1943 р. розпочалося навчання за програмою для керівників вищої ланки (ЕМВА – Executive MBA) на вечірньому відділенні Чиказького університету. Вечірня форма навчання й у наші дні залишається однією з основних для програм професійної підготовки управлінців. 1946 р. ознаменувався відкриттям Британського інституту менеджменту.

Наступним у мережі шкіл з управління Великої Британії став Національний коледж персоналу у м. Хенлі, відкритий у 1947 р. У 50-х роках ХХ ст. серед спільноти шкіл бізнесу США популярності набуває Вища школа адміністрування й промисловості при Технологічному інституті Карнегі (Graduate School of Industrial Administration – GSIA), відома зараз як Університет Карнегі-Меллона (м. Пітсбург, штат Пенсільванія). Із самого початку свого існування ця школа зорієнтована на наукове дослідження управління, результатом чого став той факт, що у 1950-х роках школа стала «найвидатнішим науковим центром, яким коли-небудь ставала школа бізнесу. Все це сприяло випуску з її стін стабільної кількості докторів, які в результаті вплинули на інші школи бізнесу, а багато хто з них стали деканами таких шкіл» [236, с. 28].

Поряд із позитивними тенденціями та очевидними здобутками у сфері професійної освіти для управлінців необхідно зазначити й про негативні явища, притаманні цьому періодові. Зокрема, кінець 1940-х роках вважається початком кризи програм МВА, про яку Г. Мінцберг говорить так: «Стала очевидною нездатність навіть таких елітних закладів почути голос, що потребує «керівників нового типу». Бізнес змінювався швидко, а знання, отримані студентами з книг і «кейсів» стояли на місці» [236, с. 26]. Наприкінці 1950-х років за підтримки Фонду Форда (Ford Foundation) і Корпорації Карнегі (Carnegie Corporation) як відповідь на вище зазначену кризу в професійній підготовці управлінців ініціюється проведення досліджень із метою ідентифікації загальних наукових засад для вирішення управлінських завдань. Результати досліджень у формі звітів були оприлюднені у 1959 р. Ці два документи суттєво вплинули на науковість програм підготовки управлінців.

Друга половина ХХ ст. характеризується розбудовою потужного базису управлінської освіти, запровадженням широкого спектру нових дисциплін (спеціалізацій) та інформатизацією бізнес-освіти. Зокрема, у 1960-х роках встановилася «базова схема» МВА у форматі денного навчання для молодих людей до 30-ти років із головним акцентом на бізнес-функціях. У 1963 р. з метою розвитку управлінської освіти в Іспанії прийнята постанова уряду про доповнення

назв факультетів економіки словами «ділове адміністрування». Середина 1970-х років ознаменувалася введенням у програмах MBA нових дисциплін, зокрема теорії прийняття рішень і теорії організаційної поведінки. У 1980-х роках М. Портер опублікував працю «Стратегія конкуренції», де запропонував аналітичну схему, яку миттєво підхоплюють курси з ділової політики. Праця заклала основу для розвитку дисципліни «Стратегічне управління» та запровадження її інструментарію як у програми професійної підготовки управлінців, так і в управлінську практику: «Метод М. Портера надавав у розпорядження викладачів сучасну основу для серйозних досліджень. Відбувся зсув від політики управління до стратегії та від сконцентрованості на синтезі – до концентрації на аналізі» [186, с. 37]. З метою сприяння управлінській освіті у 1980-х роках. Національна рада академічних нагород Великобританії стала виділяти субсидії на створення MBA.

1983 р. ознаменований новим проривом у професійній освіті управлінців, пов'язаним із застосуванням ІКТ і розвитком дистанційної освіти. У цей період MBA у форматі дистанційного навчання пропонує Відкритий університет Великобританії. Королівський університет Канади започатковує EMBA у формі відеоконференцій, які доповнюються очними сесіями та навчальними поїздками до інших країн з метою ознайомлення з провідною практикою ведення бізнесу. Університет Дюка розпочинає міжнародну програму для керівників під назвою «Глобальна EMBA» (Global Executive MBA), основу якої складають мережеві дискусії та завдання для «віртуальних» команд. У 1985 р. у Франції створена Асоціація шкіл бізнесу, яка на той час об'єднала 11 елітних приватних шкіл [23, с. 83].

Подальші зусилля науковців і практиків управління спрямовуються і на подолання кризи MBA та оновлення програм із метою забезпечення їх відповідності суспільним потребам. Початок 1990-х роках анонсувався на сторінках «Business Week» як «революційний, час радикального перегляду змісту навчальних програм» [236, с. 188] бізнес-шкіл, основні зусилля яких були спрямовані на викладання управління як комплексного предмету, а не сукупності

окремих функцій. Крім того, у практику MBA входять дисципліни, спрямовані на розвиток соціальних навичок, серед яких – робота в команді, лідерство та ін.

Дев'яності роки XX ст. відомі ще й тим, що у цей час активно поширюється практика запровадження міжнародних MBA та навчальних закордонних стажувань для управлінців. У цей же період в університетах США практикується введення у програми MBA додаткових спеціалізацій. У 1997 р. широкому загальному пропонується документ під назвою «Огляд програм EMBA» (Executive MBA Review), який констатує, що дев'яносто відсотків таких програм містять блок стандартних базових дисциплін: економіка, кількісні методи, маркетинг, фінанси, організаційну поведінку, міжнародний бізнес, стратегії управління [236, с. 186].

Кінець XX – початок XXI ст. характеризується активним пошуком стандартів для сертифікації управлінців. Зокрема, Велика Британія ініціює створення групи «Ініціатива хартії менеджменту» (Management Charter Initiative). У листопаді 1999 р. Державні вимоги щодо підготовки менеджерів вищої кваліфікації за програмами «Магістр ділового адміністрування» (MBA) затверджені у Російській Федерації. Період з 1998 по 2001 роки є значущим для розвитку професійної освіти управлінців у ФРН, оскільки сімдесят відсотків усіх програм MBA Німеччини було започатковано саме у цей час. У результаті такого поступу кількість учасників бізнес-програм станом на 2001 р. у ФРН склала 3 тис. осіб [23, с. 12–13]. Ще одним показовим прикладом цього етапу є розвиток бізнес-освіти на Сході, зокрема, у Китаї (в основному за рахунок тісної кооперації із зарубіжними країнами) наприкінці XX ст. існувало вже 62 акредитовані школи бізнесу, які випускали щорічно майже 15 тис. володарів MBA [23, с. 12–13]. Результатом такого «міжнародного буму» у розвитку управлінської освіти став той факт, що у 2003 р. Міжнародна асоціація коледжів і шкіл бізнесу на своєму звітному річному засіданні «зробила перший крок до глобалізації бізнес-освіти, схваливши міжнародні бізнес-освітні стандарти» [16, с. 16].

Таким чином, на початок ХХІ ст. у результаті еволюції теорії управління та управлінської практики у системі професійної освіти сформовано та активно функціонує потужний складник під назвою «управлінська освіта».

Парадигми бізнес-освіти. Найбільш розвиненим підвидом управлінської освіти виступає «бізнес-освіта». «Управлінська освіта» відносно до «бізнес-освіти» є поняттям більш широким, оскільки охоплює, крім бізнес-сектору, ще й державне управління, управління некомерційними організаціями та управління в інших галузях економіки (освіта, охорона здоров'я тощо). «Бізнес-освіта» визначається як «професійна освіта та навчання людей, які беруть участь у виконанні функцій управління на підприємствах» [23, с. 38].

Історичний процес становлення і розвитку бізнес-освіти з другої половини ХХ ст. російські дослідники розбивають на три етапи (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Парадигми бізнес-освіти

<i>Характеристики</i>	<i>Парадигми</i>		
	<i>Наукова</i>	<i>Системна</i>	<i>Мережева</i>
<i>Період</i>	60–70-і роки ХХ ст.	80–90-і роки ХХ ст.	Початок ХХІ ст.
<i>Недоліки попередньої моделі</i>	Орієнтація на «працевлаштування», описовість, погляд у минуле.	Завищена оцінка ролі аналітичних методів, відрив від реальностей бізнесу.	Розрив між вимогами світу бізнесу та освітою, що збільшується.
<i>Стимул виникнення</i>	Розвиток науки.	Мінливість зовнішнього середовища.	Розвиток ІКТ та концепція управління знаннями.
<i>Концептуальна зміна</i>	Переосмислення менеджера.	Переосмислення корпорацій.	Переосмислення школи бізнесу.
<i>Об'єкт перетворення</i>	Зміст навчання.	Відносини з об'єктом навчання.	Процес навчання.
<i>Головні новації</i>	Якісні методи, поведінкові науки, бізнес-функції, кейс-метод.	Курси-інтегративи, взаємонавчання, «живі» проекти, тренінги.	Рішення реальних проблем бізнесу, індивідуалізація та неперервність навчання.

Примітка. Таблиця розроблена на основі [23, с. 52].

Розбиття на етапи детермінується зміною домінуючих парадигм від наукової через системну до мережевої. Відповідно до зміни парадигм бізнес-освіти видозмінювалося і «обличчя» бізнес-шкіл. Основні параметри такої трансформації подано у табл. 3.2, яка засвідчує трансформацію базових

параметрів організації бізнес-освіти та її безпосередній зв'язок із параметрами зовнішнього середовища.

Таблиця 3.2

Моделі бізнес-освіти

<i>Характерис- тики</i>	<i>Моделі</i>		
	<i>Наукова</i>	<i>Системна</i>	<i>Мережева</i>
<i>Період</i>	60–70-ті роки XX ст.	80–90-ті роки XX ст.	Початок XXI ст.
<i>Структура корпорації</i>	Ієрархічна (функціональна).	Адаптивна (матрична), глобальна.	Мережева, «адхократична», що базується на знаннях.
<i>Бажаний випускник</i>	Виконавчий менеджер.	Менеджер-новатор.	Лідер, який управляє знаннями.
<i>Ключові компетенції</i>	Професійні знання.	Здатність до адаптації.	Здатність до лідерства.
<i>Домінуючі програми</i>	«Канонічна» MBA.	«Гнучка» MBA, «клієнторієнтовані» програми.	Програми безперервного навчання.
<i>Навчальні заклади</i>	Школа бізнесу.	Корпоративний університет, консультативний центр.	Віртуальний університет, тренінговий центр.
<i>Провідні підрозділи</i>	Кафедри.	Програми-кафедри (матрична структура).	Мережі-тренінгові центри.

Примітка. Таблиця розроблена на основі [23, с. 57].

Кризові явища у бізнес-освіти та шляхи їх подолання. Необхідно також підкреслити, що протягом всього історичного процесу становлення розвиток бізнес-освіти постійно моніториться на предмет ефективності діяльності шкіл бізнесу та програм підготовки управлінців. Час від часу поряд із наявними позитивними оцінками серед експертів лунають і досить критичні на зразок: «Програми MBA «проштовхують» теорії, концепції, моделі, інститути й прийоми в аудиторіях, відірваних від життя» [236, с. 43]. Значення освітнього моніторингу неможливо переоцінити, оскільки адекватна оцінка (у розумінні об'єктивної, своєчасної та розвивальної) програм професійного розвитку управлінців є тим інструментом, який дає змогу прогнозувати «портрет» майбутнього управлінця, а відтак і його вплив на суспільний розвиток. Від того, яким буде обраний профіль випускника шкіл управління залежить і «портрет» нашого суспільства: «Особистість керівника, рівень його професійної та управлінської компетентності,

його загальної та професійної культури і морально-вольові якості виступають важливими передумовами нормального функціонування та розвитку системи» [190, с. 296].

Протягом багатьох десятиріч тенденції щодо розвитку управлінського потенціалу, насамперед, визначалися трансформаціями освітніх програм для керівників, що пропонуються бізнес-школами. Критика, яка лунає останнім часом на рахунок класичних бізнес-шкіл щодо якості результатів їх діяльності, які суспільство отримує у формі наявних сучасних керівників, безпосередньо пов'язує якість процесів усередині закладів освіти із якістю існуючого управління: «Деградація починається із самого навчального процесу, поширюючись безпосередньо на практику управління й, відповідно, на організації» [236, с. 160]. Вихід із ситуації можливий за умови трансформації шкіл і програм на новий рівень свого розвитку на основі принципових (а не «косметичних») змін щодо філософії, змісту, форм і методів професійної підготовки управлінців: «Якщо школи бізнесу дійсно вірять в силу змін, вони повинні змінити тих, кого навчають, і змінити те, як вони навчають» [236, с. 159]. Як альтернатива бізнес-школам, на ринку управлінської освіти створюються і набувають популярності різні навчальні інституції, серед яких, зокрема, центри розвитку та корпоративні університети, які пропонують інноваційні моделі для професійного розвитку бізнес-лідерів.

Корпоративні підрозділи з розвитку персоналу в організаціях є одним із можливих шляхів для реалізації освітніх програм з підготовки управлінців-лідерів. Їхньою сильною стороною є тісний зв'язок із діяльністю компаній. Цей факт, зокрема, підтверджує Ж. Мейстер у своєму дослідженні щодо тенденцій у сфері професійної підготовки управлінців: «Корпоративні університети закладають основи для принципу неперервного навчання та співпраці на вищому рівні. Особлива увага приділяється розвитку навичок, які безпосередньо належать до службових обов'язків, і сприянню корпоративній культурі, а також задоволенню стратегічних потреб компанії» [236, с. 262]. П. Лоранж до основних переваг корпоративних університетів відносить більш послідовне запровадження

корпоративної культури у свідомість учасників навчальних програм: «Компанія отримує суттєву можливість розробити та запровадити програму, підібрати викладачів із числа співробітників, забезпечивши тим самим неухильне здійснення «партійної» лінії. Такий університет – потужне джерело, що підтримує загальну корпоративну культуру» [207, с. 349].

Діяльність центрів розвитку сфокусована на визначенні наявних і формуванні (підсиленні) бажаних професійних компетенцій управлінців. Центри, по суті, є додатковим ресурсом і досить важливим інструментом для розроблення і реалізації програм професійного розвитку керівників. Їхньою сильною стороною є повна орієнтація на клієнта, який представлений нероздільною парою «управлінець – організація».

Очевидним є той факт, що якість управлінців (як результат програм професійної підготовки) впливає на якість управління, а якість управління впливає на якість суспільства. Про прямий зв'язок між якістю управління та станом розвитку суспільства зазначають як зарубіжні, так і вітчизняні науковці: «Цілі та якість соціального управління на всіх рівнях і результати його практичної реалізації виступають показником характеру функціонування та розвитку суспільства, а відтак і добробуту та соціально-психологічного самопочуття людей» [190, с. 154–155]. Таким чином, потребує усвідомлення та визнання впливу професійної освіти управлінців на стан суспільства. Г. Мінцберг, аналізуючи наслідки діяльності бізнес-шкіл, стверджує, що сьогоденні проблеми в суспільстві є породженням учорашніх рішень у сфері управлінської освіти:

- «МВА обов'язково призводить до всіх можливих негативних наслідків. Їх дія поширюється за стінами шкіл через випускників, які починають управляти компаніями, й поширюється далі – в світ, оскільки він формується цими ж організаціями. Це підриває й наші організації, й суспільний уклад, так як і самі навчальні заклади» [236, с. 76].

- «Навчальні програми МВА приваблюють велику кількість людей з якостями найманця – нетерплячих, агресивних, егоїстичних, – а після закінчення дають їм можливість швидко займати впливові місця у суспільстві. МВА –

навчання, яке сприяє «найманському» стилю управління... такий стиль управління далекий від лідерства» [236, с. 101].

Одним із принципових шляхів подолання зазначених кризових явищ у бізнес-освіті є зміна парадигми професійної підготовки управлінців. При цьому орієнтиром цієї парадигмальної трансформації визначається саме лідерство, яке має змінити (або, щонайменше, доповнити) домінуючу сьогодні парадигму менеджменту у сфері професійної освіти управлінських кадрів. Цікавим є той факт, що У. Слім ще в 1957 р. стверджував актуальність такої зміни, зазначаючи: «Є різниця між керівництвом і лідерством. Лідери та люди, які йдуть за ними, демонструють одні з найдавніших найбільш природних та ефективних з усіх відомих нам форм людських взаємин. Керівник і ті, ким він керує, є проявом пізнішого продукту історії, який є не таким романтичним і надихаючим. У лідерстві втілюється дух особистості та передбачення. Лідерство – це мистецтво. Менеджмент – це наука. Менеджери – необхідні, лідери – обов’язкові. Гарна система створює ефективних менеджерів, а потребує дещо більшого. Ми повинні знайти управлінців, які є не тільки кваліфікованими менеджерами, але й натхненними і надихаючими лідерами, призначеними... для того, щоб зайняти вищі посади в управлінському апараті» [2, с. 35].

Видозмінення «обличчя» бізнесу в умовах сьогоденних реалій – реальний факт, причини і наслідки якого – суть філософії бізнесу, його місії: «Бізнес переходить до побудови суспільства, в якому прибуток є не первинною метою, а необхідним побічним ефектом завдяки глибинному баченню та творенню цінності у світі» [410, с. 40]. У цих умовах поряд із традиційними компетенціями у профілі управлінця (такими як комунікативність, стратегічне мислення, адаптивність, рішучість, інновативність) з’являються нові – соціальна відповідальність, розважливість, добросовісність, скромність і щирість. Сам же профіль, по суті, є результатом інтеграції суспільних, організаційних та індивідуальних цінностей і потреб, що відображено на рис. 3.1.

Таким чином, аналіз становлення та розвитку професійної освіти управлінців у зарубіжних країнах засвідчує актуальну потребу зміни нинішньої

освітньої парадигми. Сучасні суспільні тенденції, зміни у бізнес-середовищі й організаційні трансформації, про які вже зазначалося, породжують нові вимоги до керівників підприємств, а відтак – і до системи їх професійної підготовки.

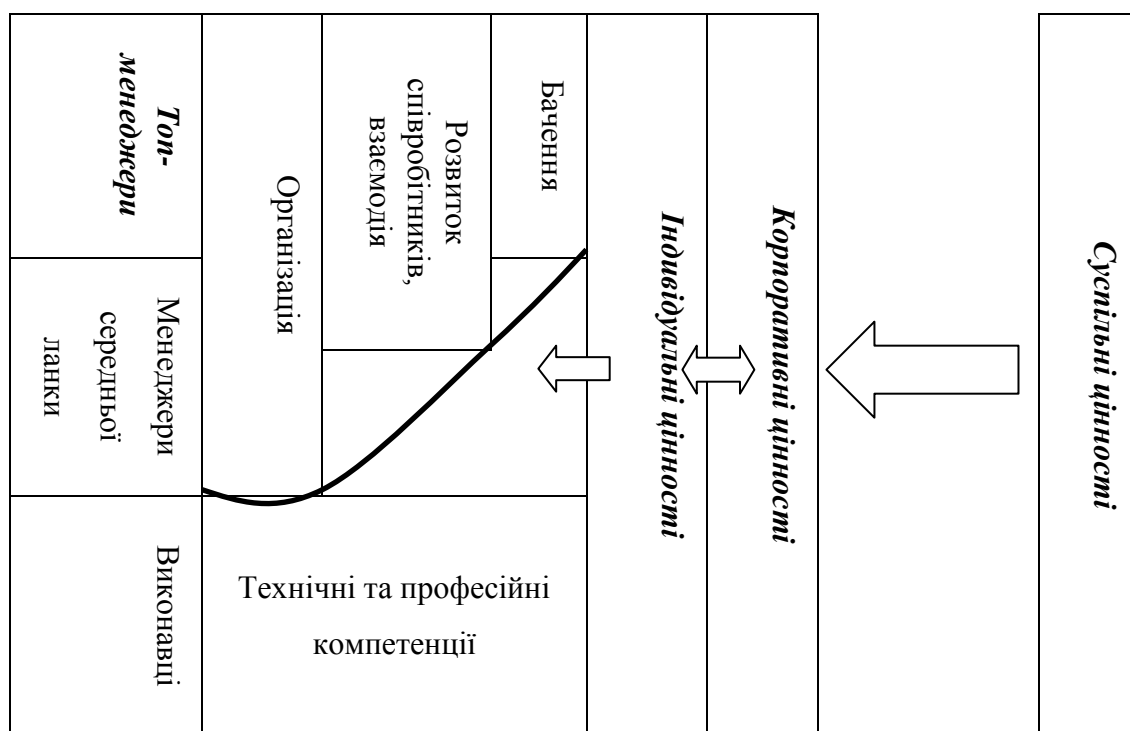


Рис. 3. 1. Вплив цінностей на профіль управлінця [46, с. 91]

Сьогодні бізнес-організації стоять перед реальною потребою вирішення комплексного завдання з формування лідерського потенціалу з метою забезпечення ефективного управління та наступності керівництва у межах своїх структур. Вирішення цього завдання передбачає виконання таких кроків: розроблення моделі професійних компетенцій керівника-лідера для конкретної організації, що відповідає її місії, візії та цінностям; підвищення ефективності відбору кандидатів на лідерські позиції; удосконалення процедури оцінки управлінців, зокрема на засадах лідерства; планування та реалізація відповідних заходів і програм з розвитку управлінців-лідерів. Відтак стверджується, що особистість лідера – це і є той «профіль управлінця», що має бути взятий за орієнтир для програм професійної підготовки, які реалізуються сучасними школами бізнес-управління.

3.2. Професійна підготовка бізнес-лідерів у зарубіжних країнах

Аналіз провідного зарубіжного досвіду щодо реалізації програм професійної підготовки управлінців-лідерів для сфери підприємницької діяльності спрямуємо на виявлення ключових факторів та особливостей, які забезпечують успіх та ефективність цих програм. Їх порівняння – важливий засіб для ідентифікації теоретико-методологічних засад професійної підготовки управлінців-лідерів.

Програма «Міжнародний магістр практичного менеджменту» (International Master of Practical Management) розроблена фахівцями з п'яти країн: Індії (Інститут управління у м. Бангалор); Канади (Факультет менеджменту Університету Макгілла у м. Монреаль); Англії (Школа управління Університету м. Ланкастер); Франції (Школі INSEAD м. Фонтенбло); Японії (бізнес-школи Університету Хітоцубасі, Університету Кобе, Японського інституту розвитку науки і технологій). Її керівником і натхненником є Г. Мінцберг – відомий учений, який дав детальний опис та аналіз цієї програми у своїй праці «Необхідні управлінці, а не випускники MBA. Жорсткий погляд на м'яку практику управління та систему підготовки менеджерів» [236].

Мета програми визначена таким чином: «допомогти менеджерам стати не просто успішними керівниками, але й людьми розумними – думаючими, зацікавленими, ерудованими» [236, с. 316]. Структуру програми складають п'ять двотижневих модулів, кожний із яких присвячений певному аспекту управлінської діяльності та відповідає певному типові мислення:

- «Управління власною особистістю» (рефлексивний склад розуму);
- «Управління організацією» (аналітичний склад розуму);
- «Управління контекстним середовищем» (життєвий склад розуму);
- «Управління відносинами» (колективістський склад розуму);
- «Управління змінами» (дієвий склад розуму).

Чітка ідентифікація у структурі програми п'яти різних типів мислення сучасного управлінця та їх відображення у відповідних змістовних напрямках

забезпечує унікальність і ефективність навчання. Формування та забезпечення кожного змістового блоку здійснюється «відповідальною» школою. Слід зазначити, що вибір «відповідальної» школи не є випадковим, а відображає специфіку національної ментальності конкретної країни та, зокрема, обґрунтовується розробниками програми таким чином: «Рефлексія, осмислення – відповідальність Англії, країни думаючих і розумних людей. Аналіз – відповідальність Канади, де аналітичний підхід до управління має найбільш тривалу історію. Уміння набувати життєвого досвіду – відповідальність Індії – місця зустрічі різних культур, цивілізацій і навіть епох. Співробітництво – відповідальність Японії, яка дійсно приділяє значну увагу поняттю колективізму. Дія – відповідальність Франції, де накопичено значний та ефективний досвід управління змінами» [236, с. 325]. Схематично структура програми представлена на рис. 3.2, де використані такі скорочення: К – куратор, ПСД – письмове самодослідження.

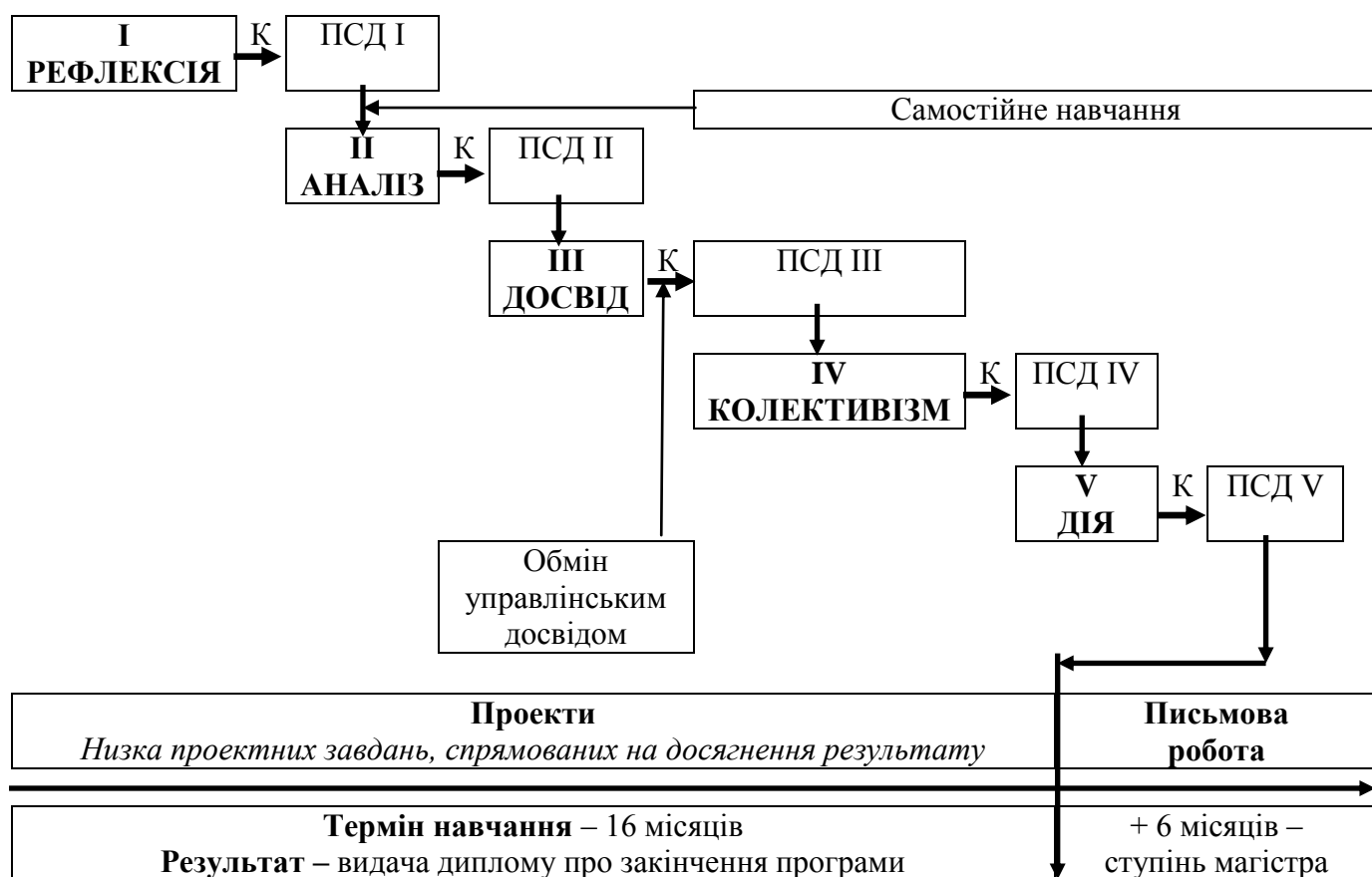


Рис. 3.2. Структура програми «Практичний менеджмент» [236, с. 318]

На основі аналізу матеріалів програми, представлених у джерелах [236; 457], ідентифікуємо характеристики кожного з етапів (компонентів) програми.

Модуль I, присвячений розвитку рефлексивного типу мислення, реалізується за принципом «подивитися усередину себе» (серед значень лат. слова «reflecto» є «вивернути навиворіт для того, щоб подивитися на знайоме з іншого боку чи зсередини» [236, с. 346]). Предметом вивчення модуля є особистість. Модуль є базисом для всієї програми, оскільки спрямований на усвідомлення учасниками програми навколишнього середовища, своєї професійної діяльності, цінностей та їх впливу на формування людини як особистості. Досягнення мети модуля – розвинути особистісну рефлексію – здійснюється через призму трьох рівнів: суспільство (історія, економіка, етика, духовне начало); організація (культура, структура, знання); відносини (з людьми, з колективом). Контекстне поле модуля представлено чотирма змістовними векторами – духовним, історичним, культурним та економічним розвитком, які проходять наскрізно через всі навчальні заняття. Незвичайними є і самі види занять, які є такими: фізичні вправи на свіжому повітрі, театральні дійства, відвідання історичних місць тощо.

Модуль II, присвячений розвитку аналітичного мислення, містить три блоки:

1. «Каркас» – представлення аналітичного підходу з різних точок зору та його порівняння з іншими підходами для розроблення стратегії.
2. «Функціональний» – висвітлює як застосовуються уміння аналізувати у таких бізнес-функціях, як маркетинг, фінанси, бухгалтерський облік та інформаційно-комунікаційні технології.
3. «Злиття» – огляд організацій у цілому (організаційні структури, інновації, теорія складності) та практичні «польові» дослідження.

До початку модуля з метою «вирівнювання» наявного рівня знань щодо зазначених бізнес-функцій учасникам необхідно виконати самостійну підготовчу роботу.

Модуль III, присвячений вивченню середовища, яке нас оточує і базується на твердженні, що життєвий досвід дає змогу через рефлексію та аналіз

упорядкувати зовнішнє середовище. Змістовне поле модуля включає вивчення політичного, соціального й економічного аспектів життя країн. Модуль спрямовано на розвиток таких компетенцій як: спілкування, ведення переговорів, робота з акціонерами, управління у середовищі з різними культурними рівнями.

Модуль IV базується на розумінні важливості управління для організації взаємодії між людьми. В основу модуля покладено значення японського слова «ба» – розвивальна взаємодія. Зміст модуля розкладено за двома осями: природа співробітництва та діапазон співробітництва. Широкий спектр пропонуванних видів занять (семінари, відвідування офісів компаній, будівельних майданчиків, шкіл) дозволяє проілюструвати на практиці втілення концепції «кайдзен» – постійного самовдосконалення.

Модуль V базується на твердженні, що світу необхідні управлінці, здатні змінити інших, але, насамперед, вони повинні змінитися самі. Змістовний фокус модуля є таким: ставлення до змін; масштабні зміни, які ініціюються згори; мікрозміни, що ініціюються знизу; особисті зміни, власний стиль запровадження змін і виявлення своїх помилок у цьому процесі. Досягнення навчальної мети модуля здійснюється шляхом відвідування компаній задля аналізу та оцінювання політики змін. Результатом модуля є розроблення учасниками програми індивідуальних планів розвитку.

Варто підкреслити, що у зазначеній програмі використовуються широкий спектр видів навчальної діяльності, серед яких:

- аудиторні заняття;
- письмова робота щодо самодослідження (reflection paper) – проводиться з метою самоаналізу, осмислення засвоєного матеріалу через призму власної професійної діяльності;
- обмін управлінським досвідом, під час якого учасники розподіляються парами і проводять у «гостях» на роботі один в одного по одному тижню;
- проекти, спрямовані на прикладну (практичну) професійну діяльність учасників у формі «інсценованих досліджень», мета яких – внести зміни у діяльність власних компаній.

Здійсненню реальних особистісних і організаційних змін сприяють ще дві важливі риси цієї програми. Перша полягає у тому, що саме організації направляють на навчання своїх управлінців і, відповідно, оплачують це навчання. Таким чином, продукується розподілена мотивація і розподілена відповідальність за результати програми. Друга особливість полягає в тому, що на програму направляється не одна особа від організації, а кілька, що підсилює у результаті організаційну спроможність компаній.

Аналіз матеріалів програми дозволяє стверджувати, що до основних методичних і організаційних характеристик програми слід віднести:

1. Модульний принцип побудови програми. Кожний модуль є результатом поєднання трьох складових: «цінний вихідний матеріал – досвід учасників і відповідна концепція; культура спілкування, коли вітається осмислення досвіду; кілька нескладних ідей для того, щоб організувати їх обговорення» [236, с. 342]

2. Сесії поза аудиторією та зустрічі з експертами, які надають змогу «дивитися й слухати, спостерігати та осмислювати» [236, с. 345].

3. Розміщення столів в аудиторії. Використовується принцип «апострофічних столів», коли мобільні столи та додаткові маленькі столики («апострофи») можуть бути розміщені в різний спосіб за потреби поточного моменту. Така просторова гнучкість впливає і на гнучкість щодо організації групової та індивідуальної роботи під час занять.

4. Принцип «50х50», при якому половина аудиторного часу віддається на вирішення проблем учасників і безпосередньо учасниками. Реалізація принципу можлива за умови забезпечення прикладного аспекту матеріалу, що вивчається під час занять, та його кореляції з актуальними проблемами і потребами учасників навчання: «Учасники повинні відчувати залученість у заняття: бачити та розуміти, як те, що презентовано викладачем співвідноситься з їх життєвими та робочими ситуаціями» [236, с. 329].

5. Метод «Ранкове осмислення» надає можливість учасникам виговоритися зранку «на свіжу голову», коли матеріал, отриманий напередодні, вже

переосмислений: «Ключовий момент такої практики – схопити та сформулювати основне, поділитися поглядами, звернути увагу на важливе, записавши це у так звану «Книгу осяянь»» [236, с. 330].

6. «Польові дослідження» – навчально-виробнича практика, під час якої учасники програми відвідують організації, в яких працюють їх колеги з метою дослідити конкретне питання. Відповідальність за організацію практики несуть безпосередньо учасники програми, вони самостійно визначають тематику, формують міні-групи, направляють їх у різні підрозділи компанії та організовують їх роботу, надають необхідні рекомендації та підтримку. У такому форматі міні-групи працюють протягом одного дня. Наступного дня учасники збираються та систематизують отримані дані. Презентація отриманих результатів перед всією групою і представниками компанії дає змогу забезпечити глибокий аналіз конкретної бізнес-ситуації.

Стиль роботи викладачів – ще одна важлива особливість програми, що забезпечує її успіх. Автори програми виділяють кілька ключових моментів, які мають бути враховані при формуванні ефективного викладацького стилю:

- «Роль викладачів у аудиторії, яка мислить, полягає в тому, щоб проникати у саму сутність поточних робочих проблем учасників програми, стимулювати серйозні обговорення, направляти течію бесіди у потрібне русло, розговорити учасників, «витягнути» з них приклади реального досвіду та працювати разом із ними для того, щоб допомогти поєднати отримані на заняттях знання з власним досвідом. Для проведення таких занять необхідна безпосередня участь викладача: фізична, інтелектуальна та емоційна, оскільки аудиторія потребує його думок і міркувань, активності та енергії» [236, с. 331–332].

- «Викладач задає тон в аудиторії, налаштування та відкритість, толерантність і довіру. Навчання сильно залежить від загального настрою в аудиторії і, передусім, від поваги та довіри один до одного» [236, с. 332].

Крім того, важливою технологією у межах програми є наставництво, яке забезпечують куратори груп через організаційну та індивідуальну підтримку навчального процесу. Завдання наставників – допомогти кожному учаснику в

його спілкуванні з колегами і викладачами, пов'язати всі процеси навчання. Куратори груп також здійснюють керівництво проектами та дипломними роботами учасників програми.

У цілому, підсумовуючи вищезазначене, констатуємо, що до сильних сторін програми «Практичний менеджмент», її методичних знахідок, які необхідно взяти до уваги як «взірці» для наслідування, варто віднести такі:

- змішаний формат у режимі «2×2» (2 тижні очного навчання – 2 місяці дистанційного навчання);
- акцент на поведінкові якості управлінця (рефлексивність, аналітичність, адаптивність, колективізм, інноваційність);
- спектр видів діяльності та методів навчання, когерентних із заявленими навчальними цілями і результатами;
- прикладний, практико-спрямований зміст навчальної діяльності;
- принципи «розподіленої відповідальності» та «командної участі», які сприяють трансформації організацій, де працюють учасники програми і формуванню у них культури організаційного навчання.

Детальний аналіз результатів реалізації програми, представлений у праці Г. Мінцберга [236], дає змогу розглядати її як «взірець» для програм професійного розвитку бізнес-лідерів, не зважаючи на те, що її автори уникнули використання дефініції «лідерство» у назві програми на користь терміна «практичний менеджмент». Можна навести кілька пояснень такому вибору. По-перше, акцентування саме на практичному спрямуванні навчання. По-друге, вибір «золотої середини» – відображення переходу між традиційним менеджментом і лідерством через менеджмент практичний. Третьою причиною може бути намір авторів програми позиціонувати її серед інших через певну унікальність назви.

Програма з лідерства для керівників вищої ланки управління. Успіх попередньої програми надихнув її розробників на створення ще однієї програми «Advanced Leadership Program», в якій лідерство розглядається як «стратегічна якість сучасних організацій» [414]. Над розробкою цієї програми працювали як

викладачі низки відомих шкіл-бізнесу, так і представники зацікавлених компаній. Результатом їхньої співпраці стала програма, яка проходить у трьох країнах: Канаді, Індії та Великобританії під гаслом «глобального форуму для управлінців» [414]. В основі програми – орієнтація на командну роботу. Учасниками програми є групи управлінців (до шести осіб) від організацій, які зорієнтовані на вирішення конкретної організаційної проблеми у процесі навчання за програмою. Вирішення проблеми відбувається на основі аналізу, у тому числі шляхом залученням колег із інших груп. Структура програми представлена схематично на рис. 3.3.

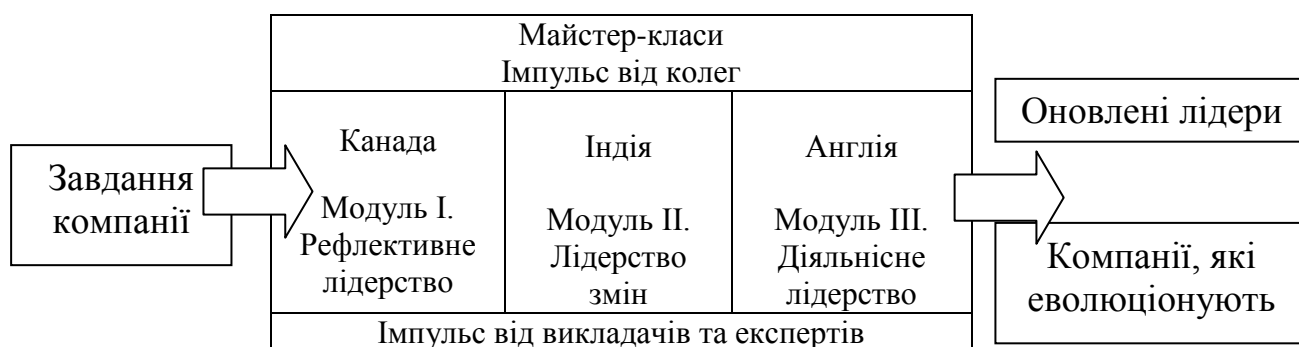


Рис. 3.3. Структура програми з лідерства [414]

Програма передбачає передпрограмну підготовку учасників із метою уточнення очікувань і пріоритетів для навчання. Модульний принцип побудови програми забезпечує поєднання принципів автономності та системності. Модуль «Рефлексивне лідерство – Рамки змін» спрямовано на аналіз власного «Я», вчинків, стилю управління, організаційної динаміки та культури. Перелік тематичних питань модуля є таким: ключові організаційні виклики; саморозвиток: персональні виклики; управління організацією як мистецтво, ремесло та наука; ведення інших; коучинг і мистецтво ведення переговорів; розбудова команди; корпоративна культура. Модуль «Лідерство змін – проектування для змін» присвячений розгляду таких питань: міфи про зміни; дизайн змін; культурні аспекти змін; використання конкуренції для продукування змін; зв'язок змін, оточення та організації. Модуль «Діяльнісне лідерство – «вмуровування» змін» є завершальним і виконує об'єднуювальну роль у програмі. Учасникам пропонується такі теми: подолання супротиву змін; шляхи для руху від маленьких перемог до

великої зміни; рівні змін; емоційний вимір змін; оновлення організаційної культури; каталітичне лідерство. У процесі навчання за програмою використовуються різні методи, серед яких: презентації та їх обговорення, групові завдання, консультації та коучинг.

Аналіз матеріалів програми [236; 414] дозволяє стверджувати, що до факторів, як забезпечують її успіх програми, слід віднести:

- прикладну зорієнтованість навчального процесу на життя компаній учасників програми;
- навчання у форматі «консультації друзів»;
- наявність можливості глибоко проаналізувати конкретні проблеми та ініціативи спільно з колегами;
- інтегрований розгляд індивідуального лідерства, організаційного лідерства та лідерства змін;
- використання конкретних проектів (організаційних ініціатив) як наскрізного об'єднуючого завдання, виконання якого є одним із ключових результатів програми.

Зазначені факти дають змогу авторам програми стверджувати, що вона є програмою «виховання керівників третього покоління»: «Перше покоління формувалось на лекціях і навчальних прикладах, друге – завдяки навчанню через дію, і, нарешті, третє покоління навчається на основі осмислення реальних проблем» [236, с. 428].

Програма із саморозвитку лідерства (Self-management Leadership Program) розроблена Оксфордською академією лідерства (Oxford Leadership Academy) [489] у співробітництві з Брахма Кумаріс Університетом (Brahma Kumaris World Spiritual University) [421] під гаслом: «Знайди свій компас». Вона реалізується у формі «ретрит» (retreat – самотність, відлюдність), що передбачає «повну ізоляцію від звичного середовища та концентрування на певній діяльності» [55, с. 248]. Програма діє з 1993 р. Станом на осінь 2007 р. (коли автор дослідження отримала можливість взяти участь у навчанні за програмою) учасниками курсу стало

50 тис. управлінців більше 45 країн світу. Програма має структуру, зображену на рис. 3.4.

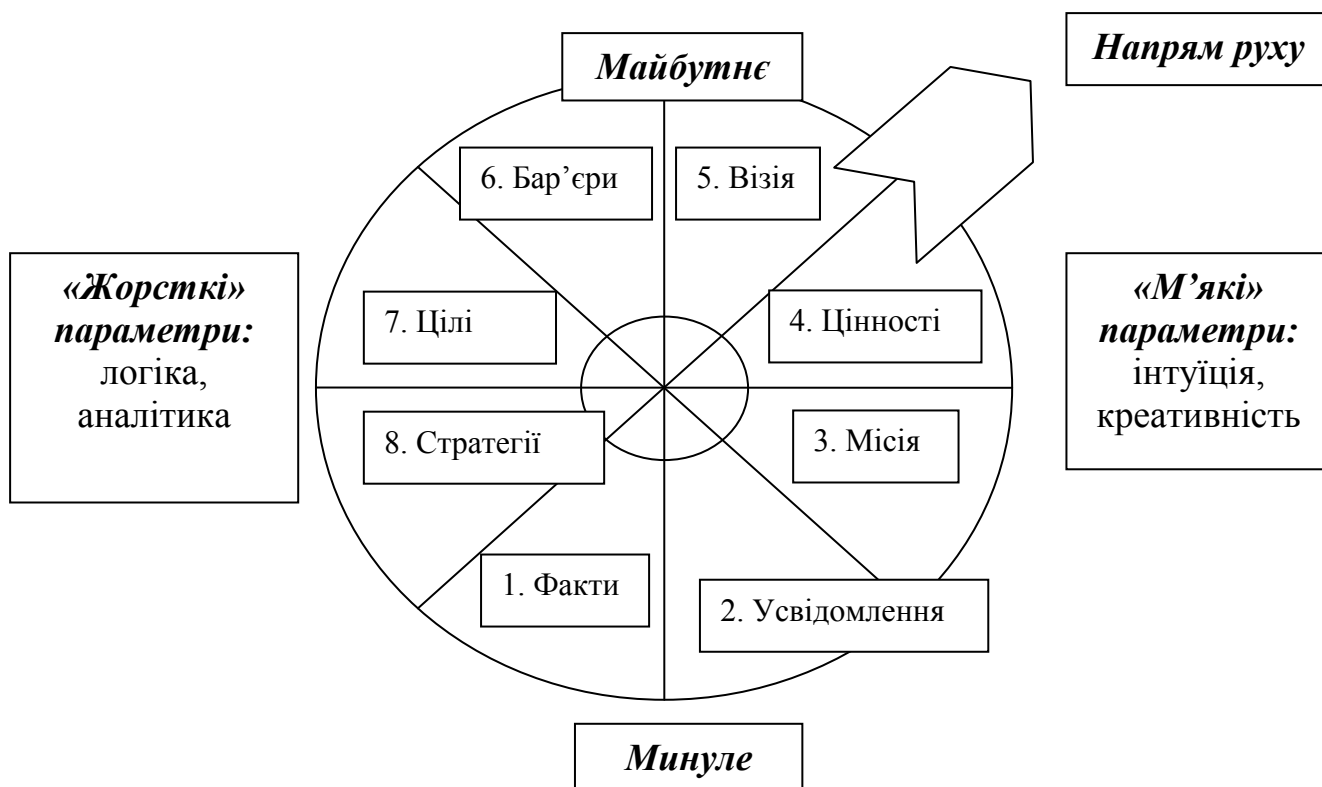


Рис. 3.4. «Компас» програми з розвитку лідерства [500]

Завдання програми визначені її розробниками таким чином: 1) зрозуміти динаміку і турбулентність сучасної глобальної економіки та її вплив на особисте життя і професійну діяльність; 2) розробити чіткий компас для наступного етапу щодо особистого життя та професійної кар'єри; 3) оцінити власні цінності, пріоритети та риси лідера; 4) пізнати секрети управління людьми у часи турбулентності; 5) прояснити головні орієнтири та рішення, що є необхідними для подальшого руху у правильному напрямі; 6) зрозуміти, як краще інтегрувати особисте і професійне життя; 7) визначити чіткі життєві пріоритети [500].

Програма акцентує на обмірковуванні власного стилю управління, пріоритетів життя та кар'єрного розвитку. П'ятиденний курс реалізується як послідовність інтерактивних майстер-класів, дискусій, аналізу реальних життєвих прикладів професійної та особистої трансформації, медитацій. Таке поєднання створює потужне підґрунтя для глибокої персональної рефлексії та самопізнання (reflective inquiry). Одним із ключових результатів програми є розроблення

дев'яностоденного індивідуального плану розвитку. Після завершення програми протягом 90 днів за допомогою комунікації через спеціально розроблене інформаційно-комунікаційне середовище досвідчені коучі Оксфордської академії лідерства надають необхідну підтримку учасникам для успішної реалізації розроблених під час навчання планів індивідуального розвитку.

Аналіз матеріалів програми і безпосередня участь у ній дає підстави віднести до її позитивів і методичних знахідок, вартих наслідування, такі:

- проведення програми у ретрит-центрах – спеціально обладнаних місцях, які дають змогу учасникам програми «піднятися» над буденністю;
- використання спеціальних психотехнік (медитація, глибинна групова та індивідуальна рефлексія) і методів для самоаналізу, які сприяють переосмисленню та усвідомленню власних життєвих орієнтирів.

Програма з лідерства Стенфордського університету призначена для керівників вищого рівня та здійснюється Вищою школою бізнесу Стенфордського університету. Мета програми – «допомогти учасникам привнести у діяльність їхніх організацій ефективні методи, що базуються на партнерстві та лідерстві, а також сприяти розвитку лідерського потенціалу всіх членів команди» [507]. Ядро програми формують оцінка та розвиток особистих лідерських якостей (впливу), а також аналіз стратегій для побудови ефективної команди на засадах партнерства, відповідальності та взаємодопомоги. До початку програми її учасникам пропонується спеціальний опитувальник, результати опрацювання якого використовуються вже у процесі навчання для розроблення учасниками власного плану розвитку лідерських якостей.

Аналіз матеріалів програми дає змогу констатувати її як приклад «класичної моделі» професійної підготовки лідерів (хоча використання терміну «класична» є досить відносним щодо «некласичних» програм з лідерства). В основі таких моделей традиційно наявні два акценти – оцінка і розвиток особистих якостей лідера та розбудова команди, а також досить традиційний набір методичних інструментів – інтерактивна групова взаємодія, ігри, презентації тощо.

Програми з лідерства Оксфордського університету. Школа бізнесу Оксфордського університету пропонує цілий спектр програм з лідерства для керівників вищої ланки. Така ситуація не викликає здивування, оскільки місія школи визначена саме як «розвиток нової генерації бізнес-лідерів» [522]. До зазначеного блоку належать як короткотермінові, середньострокові сертифікаційні програми, так і довготермінові програми, які завершуються видачею магістерського диплому та присвоєнням відповідної кваліфікації. Перелік зазначених програм є таким: Програма зі стратегічного лідерства; Програма з високорезультативного лідерства; Програма з організаційного лідерства (магістерська програма з видачею диплому); Програма «Нові горизонти лідерства»; Програма з корпоративного лідерства (реалізується спільно з Університетом Гонг Конгу); Програма з лідерства для розвитку підприємницької спроможності університетів (реалізується спільно з Університетом Ноттінгему) та інші.

Програма зі стратегічного лідерства пропонується керівникам вищої управлінської ланки вже протягом 25 (!) років. Мета програми – «відкрити нові горизонти та шляхи лідерства» [491]. Формат програми – 3 очні сесії, кожна тривалістю 5 днів. Методологічний фундамент програми формують презентації, практичні завдання, рефлексивна практика, мережі з обміну досвідом і спрямовувальне навчання (тьюторіали). Тьюторіал реалізується як висококонцентрована бесіда, що проводиться у малих групах або у форматі «один на один». Завдання тьютора – спрямувати бесіду шляхом майстерності постановки запитань, введення альтернатив, перефразування і, таким чином, стимулювати учасників до «розширення своїх горизонтів». Ядро програми формують модулі, представлені у табл. 3.3, зміст якої засвідчує спрямування програми на продукування нових ідей, яке досягається як традиційними методами (обмін провідним практичним досвідом), так і інноваційними (творчі студії, експерименти).

Таблиця 3.3

Зміст і структура Програми зі стратегічного лідерства

<i>№</i>	<i>Назва модуля</i>	<i>Методи навчання</i>
1	Розширення перспектив	Презентації запрошених доповідачів світового рівня, виконання релевантних вправ.
2	Роздуми обома півкулями	Аналіз різноманітних теорій та ідей, у тому числі через використання театральних постановок, поезії, музики, візуальних мистецтв.
3	Думаємо наперед	Експерименти-провокації з метою «вибиття» учасників із комфортних для них зон.
4	Тьюторіал	Обговорення у малих групах та «віч-на-віч».

Примітка. Таблиця розроблена на основі джерела [491].

Програма з високорезультативного лідерства започаткована у 2008 р. Її призначення – пов’язати лідерство індивідуальне та лідерство організаційне. Термін програми – 3 сесії, кожна тривалістю 5 днів. Формат – змішане навчання (самостійна робота, очне навчання та дистанційний коучинг). Під час п’ятиденної інтенсивної очної сесії проводяться майстер-класи, лекції, реалізується групова робота та діяльнісне навчання. Застосування технології коучингу (у режимі дистанційного навчання) забезпечує можливість «персоналізувати» програму до потреб і викликів кожного учасника.

Магістерську програму з організаційного лідерства розпочато у 2009 р. Її мета – забезпечити глибоке розуміння учасниками ролі та значення лідерства для ведення людей у сучасних складних організаційних інституціях. Тривалість програми – 9 місяців. Структуру програми складають 4 модулі, які реалізуються через очні сесії, кожна тривалістю 4 дні. Модуль «Розуміння управлінського успіху» передбачає розгляд таких тем: індивідуальне та організаційне прийняття рішень; особистість на роботі; мотивація і стимули; групи та команди; культура і зміни; управління через вплив [491]. Модуль «Стратегічна установка» містить такі тематичні блоки: цілі та стратегії; конкурентні переваги; виробничий аналіз; стратегія та зміни; диверсифікація; глобальна стратегія; управління багатoproфільними підприємствами [491]. Модуль «Назустріч організаційним змінам» складається із тем: організація для підприємництва та росту; управління саморозвивальними організаціями; виклики в управлінні багатoproфільними

корпораціями; керування процесами об'єднання; трансформація організацій [491]. Темарій модуля «Стратегічний лідер» такий: класичні підходи до лідерства; влада, харизма і трансформаційне лідерство; лідерство та зміни; стратегічне лідерство [491]. У процесі навчання за програмою використовуються різні види навчальної діяльності, серед яких презентації, лекції, практичні заняття, кейси (аналіз ситуацій), групові вправи тощо. Дипломна робота за програмою становить собою звіт (обсягом до 10 тис. слів) щодо виконання реального проекту, спрямованого на вирішення організаційних завдань стратегічного рівня.

Аналіз матеріалів дає змогу констатувати досвід Оксфордського університету в аспекті позиціонування цілого спектру різних моделей (як змістових, так і методичних) для розвитку лідерського потенціалу управлінців. Залежно від обраного акценту (а отже, і від домінуючої поведінкової компетенції) добирається і відповідний спектр видів діяльності та методичних прийомів. Так, розвиток стратегічного мислення у межах першої з презентованих програм здійснюється через методи, які дають змогу здолати стереотипи, «зняти шори» (to open mind). Основною поведінковою компетенцією другої програми є орієнтованість на результат. Саме тому застосовуються методи і техніки, які забезпечують вимірність результатів: «360°», план індивідуального розвитку тощо. Акцент третьої програми – управління змінами. Враховуючи те, що програма передбачає здобуття магістерського ступеня, її зміст і методичний спектр є традиційним для програм подібного типу. Спільною рисою всіх програм є залучення учасників до соціальних і професійних мереж на основі інформаційно-комунікаційних технологій. Подібні мережі пропонують учасникам широкий спектр додаткових можливостей і послуг, серед яких: веб-сайти випускників програм; новини та інформаційні ресурси; доступ до наукових журналів, досліджень із лідерства, баз даних; конференції та форуми тощо.

Програми Школи врядування Дж. Ф. Кеннеді Гарвардського університету. У підрозділі 2.1 зазначено про те, що сучасні дослідники проблем управління констатують як одну із прогресивних тенденцій сьогодення – інтеграцію трьох секторів – державного, приватного (бізнесу) та соціального (неприбуткового,

громадського). Взаємодія та ефективна співпраця між ними вбачається як один із важливих факторів для формування та реалізації «нового» управління, яке відповідає потребам сучасного суспільного розвитку і здатне відповісти на наявні виклики. Першим кроком для такої взаємодії має стати спільна професійна підготовка управлінців трьох зазначених секторів, про що Б. Келлерман у праці «Оновлене лідерство» зазначає так: «Тим, хто буде навчати лідерству у XXI ст., треба, як мінімум, зібрати лідерів і менеджерів із різних сфер разом і навчити їх співробітництву» [151, с. 297].

Школа врядування Дж. Ф. Кеннеді Гарвардського університету сприйняла цей виклик і обрала шлях розвитку лідерства з орієнтацією на представників трьох секторів – державного, приватного (бізнес) та соціального (неприбуткового, громадського), – обґрунтовуючи своє рішення таким чином: «Кожна генерація зустрічається з необхідністю та можливістю гідно відповісти на виклики своєї епохи. Найбільші виклики нашого часу – від ядерної безпеки до зміни клімату та боротьби з бідністю – є складними, взаємопов’язаними та невідкладними. Їх вирішення вимагає нових підходів до управління і нових альянсів, які об’єднують уряд, громадськість і бізнес» [447]. Блок програм Школи, розроблений для управлінців, містить широкий спектр програм з лідерства. Для аналізу візьмемо лише деякі з них.

Програма «Прийняття рішень на засадах лідерства: оптимізація організаційних досягнень» розроблена для досвідчених управлінців. Її мета – розвиток управлінських компетенцій, які дадуть змогу керівникам стати «ефективними архітекторами рішень» [447]. Тривалість програми складає 6 днів у форматі очної сесії. Методичний каркас формують такі види навчальної діяльності: обговорення, дискусії, аналіз реальних ситуацій, моделювання та імітація у спеціально розробленому електронному середовищі «Лабораторія рішень». Зазначений підхід дає змогу поєднати результати наукових досліджень і провідної практики щодо технології прийняття рішень. До переліку тематичних питань належать такі: дизайн середовища для прийняття оптимальних рішень в організації; управління ризиками та ефективна комунікація; уникнення емоційних

і когнітивних «пасток» під час прийняття рішень. У межах програми її учасникам також надається можливість здійснити самооцінку своїх поведінкових компетенцій, які впливають на процес прийняття рішень, зокрема на здатність регулювати свої емоції.

Програма «Рух до досягнень: лідерські стратегії, які продукують результати» сфокусована на «результат-орієнтоване управління під тиском об'єктивним кризових умов і значущості суспільних цінностей та інтересів громадян» [447]. Програма спрямовує її учасників до пошуку відповідей на запитання:

- Які результати відповідають потребам сьогодення? Яким чином забезпечити їх визнання та легалізацію?

- Як покращувати та оцінювати організаційні досягнення? Які критерії для цього обирати? Як засвідчити це громадянам?

- Як забезпечити ефективну діяльність в умовах обмежених ресурсів і невизначеності? Які підходи є дієвими для цього?

- Як адаптувати успішні стратегії до конкретних ситуацій та організаційних умов? [447].

Аналогічно до попередньої ця програма має шестиденний термін реалізації та формат очної сесії. До участі у програмі залучені досвідчені управлінці з різних секторів суспільної діяльності. До уваги учасників програми пропонується широкий спектр апробованих методів, технік, технологій і лідерських стратегій для вирішення зазначених завдань.

Ядро програми «Лідери у розвитку: управління змінами у динамічному світі» складає аналіз чотирьох суспільних тенденцій розвитку – глобалізації, децентралізації, демократизації та зростання ролі знань (економіка знань). Призначення цієї програми – розвиток компетенцій лідерів для ефективного розроблення та реалізації політик і реформ у різних суспільних секторах. Зокрема, у фокус програми потрапляють – аналітичні здібності, стратегічне мислення, прийняття рішень, управління змінами, співпраця зі стейкхолдерами тощо. Основний акцент програми робиться на розумінні ролі та значенні лідерства для

здійснення реформ і забезпечення їх успіху. Формат програми передбачає одинадцять днів інтерактивної очної взаємодії між лідерами з різних секторів і різних країн.

Учасники програми «Врядування як лідерство» отримують можливість за допомогою спеціально розробленого інструментарію оцінити різні аспекти лідерства – від свого потенціалу до ключових компетенцій власних організацій – і, як результат, визначити шляхи для подальшого розвитку, посилення індивідуальних і організаційних стратегій. Зміст програми формують блоки за такою тематикою: ключові концепції врядування як лідерства; ідентифікація та відповідь нинішнім викликам; виклики для лідерів [204]. Тривалість програми складає два місяці. Кожна тема розглядається протягом двох тижнів. Методичне підґрунтя програми формують такі види навчальної діяльності, як ознайомлення з матеріалами, он-лайн дискусії, перегляд і аналіз відеоматеріалів, виконання практичних завдань, аналіз ситуацій. Мета навчання – адаптувати навчальний матеріал до локальних організаційних умов, у яких функціонують учасники програми. На відміну від вищезазначених ця програма не передбачає очних сесій, а пропонується управлінцям у форматі електронного навчання (без відриву від професійної діяльності), що дає змогу одразу застосовувати набуті знання на практиці. Крім того, поєднання синхронної та асинхронної взаємодії забезпечує гнучкість та орієнтацію програми на індивідуальні потреби і можливості учасників.

Програма «Лідерство для XXI ст.: хаос, конфлікт і мужність» пропонує учасникам такий тематичний спектр: творення і збереження цінностей; взаємозв'язок між лідерством і владою; вплив; управління індивідуальною та організаційною динамікою змін [447]. Формат програми – 3 очні п'ятиденні сесії. Кожна сесія містить аудиторні заняття, групову роботу та передбачає індивідуальну рефлексію. Програма має провокативний характер, її призначення – за допомогою спеціальних методів і технік допомогти учасникам виявити власні стереотипи та характеристики, які обмежують прояв їх лідерського потенціалу, продукують ризики та загрози для ефективного функціонування. Методичний

фундамент програми формують: консультації з колегами, використання міні-груп як матеріалу для творення та аналізу навчальних ситуацій.

Аналіз матеріалів програм Школи врядування Дж. Ф. Кеннеді Гарвардського університету засвідчив: їх орієнтацію на змішану цільову аудиторію (управлінців державного, приватного та громадського секторів); широкий змістовий контекст навчання лідерів – індивідуальне, організаційне, стратегічне, інноваційне та глобальне лідерство; методичний акцент на розвиток поведінкових компетенцій; спектр форматів навчання, реалізація яких дає змогу гнучко реагувати на специфіку цільової аудиторії (її потреби) та досягати визначених навчальних цілей.

Отже, здійснений аналіз матеріалів 12 програм професійної підготовки управлінців-лідерів для сфери бізнесу дає підстави констатувати, що програми з розвитку бізнес-лідерів реалізуються як класичними університетами, бізнес-школами, корпоративними центрами розвитку та комерційними освітніми інституціями типу тренінгових центрів. Змістовий спектр програм традиційно охоплює тематичні блоки: індивідуальне лідерство, організаційне лідерство, стратегічне лідерство, лідерство змін. Спектр методів, що використовуються, представлений як досить традиційними (презентації, семінари, практичні заняття, групові проекти, кейси), так і інноваційними (коучинг, організаційні проекти, «польові дослідження», ретрити, імітації, «360°», мережі, тьюторіали, експерименти-провокації, творчі студії тощо). Результатом реалізації зазначених програм виступають компетенції, серед яких домінуючий акцент робиться на поведінкових компетенціях. До лідерських компетенцій, на розвиток яких спрямовано зарубіжні програми професійної підготовки бізнес-лідерів віднесено такі: аналітичність, колективізм, інновативність, рефлексивне мислення, орієнтація на результат, самовдосконалення, комунікативність, емоційний інтелект, цілісність, стратегічне мислення. Ключовим фактором, що забезпечує успіх програм професійної підготовки бізнес-лідерів є їх інноваційність, наявність відповідної методології та прикладний характер навчання.

3.3. Формування лідерських компетенцій у навчальних програмах провідних бізнес-шкіл і тренінгових компаній в Україні

Фундаментальний аналіз стану розвитку підприємницької освіти, здійснений у працях О. Романовського [333–334], дає підстави стверджувати, що системі бізнес-освіти України притаманні певні характерні особливості. Зокрема, система є структурованою, її основні елементи представлені на рис. 3.5.

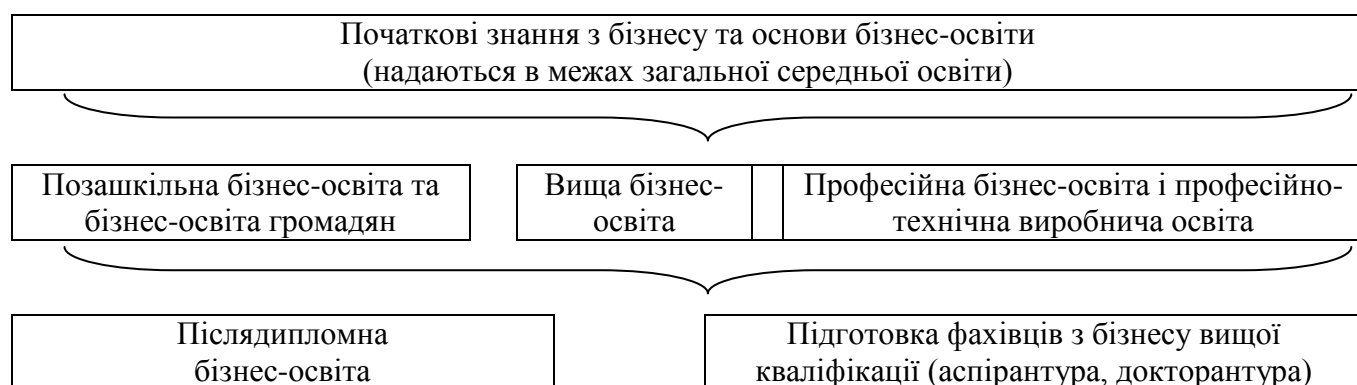


Рис. 3.5. Структура національної бізнес-освіти [333, с. 323]

Програми, які реалізуються класичними та профільними університетами за напрямком «Менеджмент» згідно з національними вимогами, не передбачають розвиток лідерських якостей і, по суті, є спрямованими на імплементацію адміністративно-менеджерської парадигми управління.

Поряд із цим сьогодні в Україні функціонує і сектор комерційних бізнес-шкіл та тренінгових компаній, які спрямовані на розвиток підприємців і персоналу бізнес-організацій. Орієнтаційними координатами для функціонування та розвитку цього сектору бізнес-освіти України слугують міжнародні стандарти на зразок AACSB International (Accreditation Association of Colleges and Schools of Business – International) [41]. Зазначений процес акредитації включає два основні компоненти: самоконтроль і процес експертних оцінок. Такий підхід дозволяє цим інституціям забезпечувати необхідну гнучкість навчального процесу та якість освітніх послуг, що надаються.

Аналіз інформаційних джерел навчально-методичного характеру дає змогу констатувати наявність тенденції розвитку у межах навчальних програм провідних бізнес-шкіл і тренінгових компаній елементів (модулів, курсів і навіть окремих програм), присвячених питанням лідерства. Звернемося до їх аналізу.

Львівська бізнес-школа (структурний підрозділ Українського католицького університету) визначає фокусом своєї діяльності «особистий розвиток кожного учасника програм» [215]. Аналіз програм Школи засвідчив, що у межах однієї з них – «Key Executive MBA» – констатується чітке спрямування на розвиток лідерських компетенцій управлінців. Реалізація поставленого завдання здійснюється за допомогою методу проектів – для кожного учасника програми формується та реалізується «річний проект для набуття реальної поведінки» [277]. Результат програми визначений її розробниками як «розвиток учасників як цілісних особистостей» [215]. Останньому також сприяє включення у програму (поряд із традиційними блоками притаманними класичним MBA) філософської, культурологічної, історичної та мистецької складових.

Києво-Могилянська бізнес-школа [154] констатує орієнтацію на лідерство вже починаючи із власного бачення себе як «школи для лідерів, орієнтованих на якісні зміни» [154]. Аналіз програм Школи дозволив виявити кілька навчальних програм, спрямованих на розвиток лідерських компетенцій управлінців. До таких, зокрема, слід віднести, як мінімум, три програми:

- Президентська MBA;
- Executive MBA;
- Master of Arts in Management and Leadership [154; 339].

Характерною ознакою програми «Президентська MBA» є те, що вона зорієнтована на власників бізнесу, які «прагнуть переходу на інший рівень особистісного розвитку» [154]. Філософія програми визначена її розробниками у такому формулюванні: «В основі програми – осмислення власної місії у бізнесі та у житті; створення середовища, в якому успішні власники-управлінці матимуть можливість поставити та дати відповіді на основні світоглядні питання, здійснити спільний пошук візії майбутнього для свого бізнесу, свого середовища, для себе»

[154]. Важливо зазначити, що до основних принципів побудови програми віднесено «акцент на духовний розвиток власного «Я» учасників, розширення внутрішніх меж, постійна робота над собою, вдосконалення управлінських знань і навичок, осмислення філософських світоглядних принципів» [154]. Аналіз змістовних блоків і завдань програми дозволив виявити їх орієнтацію на управління собою та взаємостосунками з іншими (стратегічний блок); актуалізацію світоглядних питань (світоглядний блок) [154].

Ключовими особливостями та організаційно-методичними умовами реалізації програми є змішаний формат (поєднання очного та дистанційного навчання) і відповідно наявність електронного навчального середовища, навколосвітній навчальний тур, практичний магістерський проект із розроблення власної концепції «А що далі?», долучення до спільноти випускників Школи через спеціальну електронну систему [154].

Програма «Executive MBA» має за мету «персональний розвиток у контексті лідерства» [154]. На відміну від попередньої, ця програма зорієнтована на розвиток інноваційного лідерства, тобто формування у підприємців здатності ефективно управляти змінами та запроваджувати інновації. Серед змістовних блоків програми слід виділити особливо такі: введення в системне мислення; управління компетенціями; організаційна поведінка; ведення трансформаційних змін; гуманітарний контекст лідера (культура, мистецтво, історія, філософія та література для управлінця); коучинг; етикет [154]. До характерних методичних особливостей програми слід віднести:

- наявність інтенсивної практичної діяльності учасників як у групах, так і індивідуально;
- базування навчання на власному професійному та життєвому досвіді;
- функціонування «унікального інноваційного міжнародного середовища для навчання і спілкування з амбітними лідерами, що формують сучасну картину світу» [154].

Програма «Master of Arts in Management and Leadership» ідентифікує свою мету як формування «цілісного бачення управлінця бізнес-системою» та розвиток

«лідерського потенціалу, скерованого на впровадження якісних змін у роботу бізнес-системи компанії» [154]. Специфікою цієї програми є її практична та проектна орієнтація. Серед змістовних блоків програми варто відзначити блок «Персональний розвиток», який включає емоційний інтелект, соціальний інтелект, коучинг, етикет, гуманітарний контекст (культуру, мистецтво, історію, філософію та літературу для управлінця / лідера) [154]. Результат навчання за програмою визначають як «культурна розтяжка», яка дозволяє «змінити рівень мислення» [338]. Л. Хоманс – керівник цієї програми, характеризуючи філософію програми, зазначає, що це – «комплексна дипломна програма для амбітних менеджерів», яка триває двадцять місяців і спрямована «на пошук балансу між менеджментом і лідерством» [396]. Лідерство розглядається розробниками програми як «стрижнева ідея, яка проходить через усю програму – зв’язує курси, підходи, моделі, практичні кейси» [396].

Спільними рисами вище зазначених програм Києво-Могилянської бізнес-школи є, щонайменше, інноваційність та акцент на обмін досвідом, що декан школи О. Саврук засвідчує таким чином:

- «Інноваційність як пошук нових підходів – це абсолютна цінність, яка культивується і буде культивуватися у нашій школі. В нашій роботі ми орієнтуємося на людей, яких називаємо трансформаційними лідерами» [338].

- «Від 40 до 60 % навчання відбувається через обмін думками та пошук нових рішень. Фактично у цьому випадку завдання викладача – забезпечити середовище для взаємного навчання» [338].

Поряд із провідними бізнес-школами своє місце у просторі «освітньої інфраструктури розвитку лідерства» в Україні позиціонують і деякі тренінгові компанії. Здійснений аналіз освітнього ринку цього спрямування дає змогу виділити кілька програм із лідерства, вартих уваги.

Програма «Уроки ефективного лідерства» компанії «LMI-Ukraine», призначена для бізнес-керівників вищого рівня, має за мету – «сформувати позитивне уявлення про самого себе, високу особисту самооцінку, активізувати внутрішню мотивацію» [476]. В основу програми покладено метод розроблення

індивідуального плану розвитку та його досягнення, яке констатується шляхом вимірювання результатів виконання поставлених завдань плану.

Програма «Ефективна персональна продуктивність» цієї ж компанії ставить за мету – «допомогти кожному клієнту досягти вимірних результатів на шляху до особистих і бізнес-цілей» [475]. В основу програми покладено рух учасника за таким алгоритмом:

1. Знайомство з процесом змін.
2. Оцінка поточного стану власної життєдіяльності (визначення основних показників, їх оцінка та орієнтири для якісного та кількісного зростання).
3. Дії (розроблення послідовного плану дій, визначення методу відслідковування результатів, вимір прогресу).
4. Внесення змін у власну поведінку (визначення основних факторів успіху, корекція ключових показників дій, запровадження нових управлінських навичок у щоденну діяльність).
5. Відслідковування результатів (визначення рівня досягнень і додаткових сфер для неперервного удосконалення) [475].

Програма містить шість модулів, одним із яких є модуль «Ефективне персональне лідерство». Серед методичних особливостей програми варто відзначити такі:

- вимірність навчальних результатів (досягається шляхом включення у програму різних технік для оцінки навчальних результатів);
- періодичне повторення матеріалу та регулярна основа навчання (досягається шляхом проведення щотижневих семінарів тривалістю 3,5 години протягом 8-16 тижнів і самостійного вивчення друкованих і аудіо-матеріалів між семінарами);
- коучинговий підхід;
- мультисенсорний вплив (друковані та аудіо-матеріали, застосування та дія);

- позитивна групова динаміка (контроль і фокусування групи у потрібному напрямі фасилітатором, зворотній зв'язок та огляд, обговорення та практичне застосування);

- гнучкість та адаптивність (пристосування програми під цілі і потреби конкретного клієнта);

- супровід після завершення програми [475].

Програма «4 ролі лідера» [428; 441] реалізується у співпраці двох компаній: «СТС» та «Franlin Covey». Філософія програми сконцентрована у такому вислові: «Спокійний перебіг бізнесу – це вже історія. Сьогодні турбулентність править тим, що Стівен Кові називає «світом постійно бурхливих вод». Хороші навички менеджменту все ще важливі сьогодні, при тому, що навігація бурхливими водами повинна починатись з ефективного лідерства» [441]. Метою програми є «покращення стратегічного мислення, далекоглядності та позитивного впливу на інших» [441]. Триденний інтенсивний семінар (через який реалізується програма) будується навколо чотирьох функцій / ролей:

- 1) визначення курсу (створення плану);
- 2) узгодження (створення технічної елегантної системи роботи);
- 3) надання повноважень (вивільнення таланту, енергії та внеску людей);
- 4) подання прикладу (побудова довіри з іншими – серце ефективного лідерства) [441].

До початку семінару учасники програми заповнюють спеціально розроблену за методом «360°» анкету, яка слугує їм провідником протягом навчання.

Таким чином, здійснений аналіз дає змогу констатувати, що сьогодні в Україні через середовище провідних бізнес-шкіл і тренінгових компаній формується освітній простір для розвитку лідерського потенціалу бізнес-управлінців.

Висновки до третього розділу

Здійснений аналіз історичного розвитку програм професійної підготовки управлінців у зарубіжних дав змогу ідентифікувати особливості процесу трансформації домінуючих парадигм бізнес-освіти (у послідовності – наукова, системна та мережева), а також виявити наявні кризові явища, притаманні нинішній системі професійної підготовки бізнес-управлінців. Одним із принципових шляхів подолання кризових явищ у бізнес-освіті є зміна парадигми професійної підготовки. При цьому орієнтиром цієї парадигмальної трансформації визначається лідерство, яке має замінити (або, щонайменше, доповнити) домінуючу сьогодні парадигму менеджменту у сфері професійної освіти управлінських кадрів.

Сучасні суспільні тенденції, зміни у бізнес-середовищі та організаційні трансформації породжують нові вимоги до керівників бізнес-структур, а відтак – і до системи їх професійної підготовки. Вирішення завдання формування лідерського потенціалу бізнес-управлінців передбачає виконання низки кроків, зокрема, розроблення моделі професійних компетенцій бізнес-лідера та реалізації на її основі процедур відбору, оцінки та професійного розвитку керівників підприємств.

Аналіз досвіду реалізації 12 програм професійної підготовки бізнес-лідерів у зарубіжних країнах (Велика Британія, Індія, Канада, США, Франція, Японія та ін.) на базі провідних освітніх інституцій (Оксфордська академія лідерства, Оксфордський університет, Школа врядування Дж. Ф. Кеннеді Гарвардського університету та ін.) дав змогу визначити такі ключові фактори та особливості, які забезпечують успіх освітніх програм зазначеного спрямування:

- інституційну різноманітність і гнучкість (програми реалізуються як класичними бізнес-школами та університетами, так і корпоративними центрами розвитку, тренінговими компаніями та їх консорціумами);
- змістовну орієнтацію на індивідуальне, організаційне, інноваційне, стратегічне та глобальне лідерство, а також їх взаємодоповнення;

- використання широкого спектру методів, спрямованих на розвиток лідерських якостей управлінців (коучинг, організаційні проекти, тьюторіали, експерименти-провокації, творчі студії, польові дослідження, ретрити, імітації, 360° та ін.);
- організаційна гнучкість та адаптивність до локальних потреб цільової аудиторії (форма, термін, формат навчання, види навчальної діяльності тощо);
- інноваційність і наявність відповідної методології та прикладний характер навчання.

Аналіз вітчизняного досвіду засвідчив, що в Україні через середовище провідних бізнес-шкіл і тренінгових компаній формується освітній простір для розвитку лідерського потенціалу бізнес-управлінців. З'ясовано, що програми професійної підготовки бізнес-лідерів, зокрема, пропонують Львівська бізнес-школа та Києво-Могилянська бізнес-школа. За терміном навчання наявні короткотермінові та середньострокові програми післядипломної освіти, за форматом – очні та змішані (поєднання очного та дистанційного навчання). Більшість програм передбачають оцінку наявних лідерських якостей за допомогою методу «360°».

Для розвитку лідерських компетенцій управлінців використовуються такі методи як зустрічі з лідерами, коучинг, планування індивідуального розвитку, проектний метод та інші інтерактивні методи навчання. До лідерських компетенцій, на розвиток яких спрямовано вітчизняні програми професійної підготовки бізнес-лідерів, віднесено цілісність, самовдосконалення, духовність, інновативність, системне мислення, емоційний інтелект, позитивізм, орієнтованість на результат, стратегічне мислення.

Порівняльний аналіз провідного зарубіжного та вітчизняного досвіду реалізації програм професійної підготовки бізнес-лідерів дає змогу констатувати як наявність притаманних ним спільних рис (таких як, змістовне та методичне наповнення, спрямування на розвиток поведінкових компетенцій), так і притаманні відмінності, що відображають специфіку локальних умов і потреб.

Матеріали розділу представлені у публікаціях автора:

- Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : [моногр.] / С. А. Калашнікова ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К. : [Київ. ун-т ім. Б. Грінченка], 2010. – 390 с.

- Калашнікова С. А. Професійна підготовка бізнес-лідерів як фактор розвитку сучасних організацій / С. А. Калашнікова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т проблем виховання НАПН України. – К., 2010. – № 2 (14). – С. 67–71.

РОЗДІЛ 4

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ЛІДЕРІВ ДЛЯ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ

У розділі:

- виявлено особливості та орієнтири розвитку системи професійної підготовки вищих державних службовців в умовах трансформації моделей державного управління;
- проаналізовано досвід провідних європейських країн щодо професійної підготовки лідерів для сфери державного управління;
- охарактеризовано та здійснено порівняння програм професійної підготовки державних лідерів, які реалізуються провідними країнами світу;
- здійснено аналіз наявних умов для сприяння професійному розвитку лідерів на державній службі України.

4.1. Система професійної підготовки та профіль державного лідера

Проблеми, які постають перед сучасним світом вимагають від системи державного управління випереджувальних і динамічних дій та формування такої державної служби, де працюють «правильні» люди – особистості, які мають не лише відповідні знання та кваліфікацію, але й «сповнені духу державної служби, віддані принципам доброчесності та професіоналізму» [69, с. 141]. Підкреслюючи ключову роль людського потенціалу у функціонуванні ефективної системи державного управління, «Всесвітня доповідь про стан державного сектора за 2005 р.: Розкриття людського потенціалу задля підвищення ефективності державного сектора» («World Public Report 2005: Unlocking the Human Potential for Public Sector Performance») [527] констатує важливість лідерства: «Здатність урядових інституцій домогтися від свого персоналу результативної праці суто в державних інтересах залежить від спроможності, мотивації, доброчесності

особистостей, які працюють у цих установах, а також від їх якості лідерства» [69, с. 143].

Базові параметри системи професійної підготовки державних службовців. Формування сучасного державного службовця вимагає переосмислення призначення самої державної служби відповідно до викликів суспільного розвитку, зростання впливу суспільства на державу. Розвиток людських ресурсів для державної служби забезпечує система професійної підготовки державних службовців. У більшості країн Організації економічного співробітництва та розвитку (далі – ОЕСР) системи підготовки державних службовців склалися, починаючи з 1950-х років XX ст. Ці системи розрізняють залежно від таких факторів: державний устрій (унітарний чи федеральний); модель державної служби (кар'єрна, посадова, змішана); концепція кадрової політики (орган, у віданні якого перебуває державна служба і кадрова політика, політика підбору і набору кадрів тощо).

Основними параметрами / компонентами системи професійної підготовки державних службовців є цілі системи, законодавча база її функціонування, тип фінансування, статус навчального закладу(ів), тип і зміст навчальних програм, цільова аудиторія, статус викладачів. Зміна одного компонента системи веде до зміни інших. Цілі системи професійної підготовки державних службовців визначені у відповідних державних програмах і нормативних документах. У деяких країнах право і обов'язок державних службовців щодо професійного розвитку передбачено конституцією, у більшості – закріплено у законі про державну службу чи положенні про підготовку державних службовців, інших нормативних актах. За механізмом вирізняють три загальні способи фінансування системи підготовки державних службовців: децентралізований (фонди виділяються безпосередньо органам державної влади, які платять за підготовку своїх кадрів); централізований (фонди виділяються центральному органу з державної служби або навчальному закладу); змішаний (поєднання двох попередніх способів). Тип і зміст навчальних програм розрізняють за:

- тривалістю навчання – коротко- та довготривалі;

- призначенням – початкова підготовка (при вступі на державну службу), адаптаційна підготовка (для виконання нових функцій після або до переведення на іншу посаду), для підвищення професійного рівня залежно від потреб ситуації та специфіки посад.

Адаптування професійної підготовки державних службовців до реальних потреб органів державної влади потребує наявності гнучкого механізму взаємодії, який забезпечує існування постійного діалогу між замовниками і провайдерами такої підготовки. Важливою вимогою для забезпечення ефективного функціонування системи професійної підготовки державних службовців є співпраця та взаємодія із системою управління персоналом державної служби, про що, зокрема, М. Даггетт висловився так: «Діючи поодиночі, два компоненти державної служби – освітній та офіційний – нездатні забезпечити такої ефективності, яка є результатом спільних зусиль. Людині потрібно дві ноги, щоб добре ходити» [69, с. 21].

Корпус вищих державних службовців. Формування та сприяння розвитку управлінської компетентності – одне з ключових завдань системи професійної підготовки державних службовців. Управлінська компетентність як результат набуття якостей (компетенцій), що забезпечують успішність і ефективність діяльності вищих державних чиновників, є складовою «корпоративної культури» державної служби та безпосередньо корпусу вищих державних службовців. Побудова моделі управлінської компетентності дає змогу створювати механізм відбору на керівні посади тих кандидатів, які володіють сильними лідерськими якостями; цілеспрямовано розробляти навчальні програми професійної підготовки та розвитку для державних службовців-управлінців; проводити комплексне оцінювання ефективності їхньої роботи відповідно до обраних критеріїв.

Корпус вищих управлінських кадрів об'єднує державних службовців, які обіймають посади вищого рівня в органах влади. Для забезпечення свого функціонування система корпусу повинна мати орган управління. Управління корпусом вищих державних службовців має стратегічне значення для держави та повинно бути спрямоване на забезпечення «стабільності і професіоналізму

центральної групи вищих управлінських кадрів і одночасно певної гнучкості, необхідної для пристосування до змін у складі уряду» [71, с. 14]. Провідна практика засвідчує, що запровадження та розвиток корпусу вищих управлінських кадрів сприяє забезпеченню та посиленню міжміністерського зв'язку і координації, виробленню спільних норм і процедур для різних міністерських департаментів, формуванню єдиної корпоративної культури державної служби, розвитку управлінської еліти на державній службі, забезпеченню стабільності на вищих рівнях органів влади [179, с. 18–27].

Вищі посадові особи відіграють вирішальну роль у реформуванні державного управління, державної служби та у підвищенні професійного рівня органів державної влади: «Існування професійного ядра управлінських кадрів розглядається як головний фактор забезпечення якості й ефективності органів влади та їх організаційної культури» [179, с. 9]. Очевидною є важливість професійного розвитку вищих державних службовців. Побудова і розвиток системи професійної підготовки для корпусу вищих державних службовців має здійснюватися з урахуванням низки факторів. До останніх, зокрема, належать:

- Технічні обмеження. Учасники таких програм мають дуже обмежений час на підготовку. Програми розвитку повинні базуватися на активних методах навчання та навчання безпосередньо у процесі виконання службових обов'язків.

- Зв'язок між оцінюванням професійних досягнень і розвитком кар'єри. Програми підготовки членів корпусу мають бути суттєво індивідуалізовані.

У 2008 р. Європейським інститутом державного управління (European Institute of Public Administration) було ініційовано та здійснено дослідження основних параметрів та умов функціонування Корпусу вищих державних службовців у країнах – членах Європейського Союзу. Результати дослідження оприлюднені у праці «Вищі державні менеджери в Європі» («Top Public Managers in Europe») [464]. Зазначений документ констатує низку положень, важливих у ракурсі виокремлення засад професійної підготовки управлінців-лідерів, а саме:

- Головним завданням державних лідерів є ведення реформ та ефективне управління організаційними змінами у державному секторі. Сильні лідерські компетенції вбачаються передумовою успішного виконання цих завдань.

- Лідерство розглядається як спроможність на особистому й організаційному рівні визначати та досягати цілей. Розроблення узгодженої візії та цінностей є передумовою ефективного лідерства в організації.

- Традиційні цінності, такі як ієрархія контролю, влада через посаду, парадигма підлеглих, поступово трансформуються у нові цінності державного управління – відкритість, прозорість, результативність, ефективність, вплив через лідерство та управлінську культуру [464].

Трансформація моделей державного управління. Визнаючи стратегічне значення Корпусу вищих державних службовців, країни спрямовують серйозні зусилля на його професійний розвиток. Звіт Департаменту економічних і соціальних справ Секретаріату ООН (Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat) «Розкриття людського потенціалу задля підвищення ефективності державного сектора» [527] констатує висновок про трансформацію моделей у сфері державного управління від традиційного державного адміністрування (public administration) через державний менеджмент (public management) до чутливого врядування (responsive governance). Метою публікації зазначеного звіту є критична суспільна потреба щодо забезпечення професіоналізму у сфері державного управління. Сутність і різниця зазначених моделей відображена у табл. 4.1 та Додатку Л.

Термін «врядування» (governance) був уперше використаний у «Всесвітньому звіті про розвиток за 1989 р.» («The World Development Report 1989»), в основному стосуючись фінансової підзвітності урядів. Значення цього терміну пізніше було переконцептуалізовано ПРООН у ракурсі політичної, економічної та адміністративної влади для управління державою: «Важливою справою інституцій врядування є сприяти конструктивній взаємодії між державним, приватним сектором і громадянським суспільством» [527, с. 13].

Таблиця 4.1

Три моделі державного управління

<i>Характеристики</i>	<i>Державне адміністрування</i>	<i>Державний менеджмент</i>	<i>Чутливе врядування</i>
<i>Відносини між громадянами та державою</i>	Покірність, слухняність.	Санкціонування.	Повноваження
<i>Відповідальність вищих службовців перед</i>	Політики	Замовники, клієнти.	Громадяни та стейкхолдери.
<i>Базові принципи</i>	Згода з правилами та інструкціями.	Ефективність та результативність.	Підзвітність, відповідальність, прозорість і залученість.
<i>Критерії успіху</i>	Наслідки.	Результати.	Процес.
<i>Ключові атрибути</i>	Неупередженість.	Професіоналізм.	Відповідальність, відповідність.

Примітка. Таблиця розроблена на основі [527, с. 7].

Модель «чутливого врядування» передбачає уряд, що є відкритим і чутливим до суспільства, більш відповідальним і краще регульованим зовнішніми спостерігачами та законом. Важливою складовою моделі є комплексна багатостороння підзвітність уряду («360°»), при якій залучені всі стейкхолдери як в уряді, так і в суспільстві. У цьому вбачається не тільки можливість контролю державного управління з боку суспільства, а й ефективний інструмент розвитку державної служби: «Роблячи державних службовців більш відповідальними перед громадянами і стейкхолдерами у суспільстві, лідери можуть стимулювати більш чутливу та ефективну державну службу, що швидше вчиться і надає кращі послуги своїм клієнтам» [527, с. 108]. Теорія «чутливого врядування» розглядає реформу державного управління та державної служби через призму нових видів взаємодії між державою і суспільством. Як результат, відбувається формування нової культури державної служби, «більш витонченої системи управління знаннями й організаційного клімату, які заохочують відкритість, партнерство та участь» [527, с. 14].

Організаційне навчання на державній службі. У зазначеному звіті також підкреслюється, що інституційна трансформація моделей управління у державному секторі безпосередньо включає і трансформацію на рівні особистості, що передбачає розвиток таких поведінкових компетенцій: відкритість, прозорість, чесність, професіоналізм, підзвітність і відповідальність, що, вочевидь, є проявом

лідерства на державній службі. Особистісна трансформація, у свою чергу, можлива лише за умови сприяння розвитку лідерства на державній службі: «Зміна цінностей та установок державних службовців ніколи не є легкою та буде потребувати принципового лідерства, чіткої візії та стратегії для розвитку людських ресурсів» [527, с. v]. Акцент на «творенні державних цінностей» – один із основних у новій моделі державного управління. Останнє, у свою чергу, веде до необхідності радикально змінити установки державних службовців для того, щоб сприяти формуванню та появі нових форм комунікації, ініціювання та навчання на державній службі.

Одним із ефективних шляхів для розвитку лідерського потенціалу на державній службі є запровадження концепції організаційного навчання, яка корелюється із сучасними тенденціями розвитку організацій, а саме з потребою запровадження механізмів для організаційного саморозвитку: «Урядам необхідно будувати культуру організаційного навчання, яка буде сприяти реінвенції (оновленню) державної служби» [527, с. 99]. Різниця між традиційним підходом до реформи державного сектора та концепцією організаційного навчання полягає у тому, що «перший базується на механізмі спускання технічних проблем згори донизу, в той час як останній базується на вірі в те, що вирішення проблем, які стоять перед державною службою, лежить у трансформації самих державних службовців» [527, с. 100]. До заходів, які сприяють організаційному навчанню на державній службі, належить покращення процесу обміну та управління знаннями, розвиток менторських програм, посилення кар'єрного розвитку системи.

Аналіз джерел засвідчує, що у своїй основі концепція організаційного навчання на державній службі спирається на компетентнісний підхід: «Якість інституцій державного сектору базується на якостях людських ресурсів і лідерства. Розвиток компетенцій персоналу є суттєвою частиною стратегії на покращення цих характеристик і як наслідок якості державної служби» [527, с. 99]. Використання компетентнісного підходу дає змогу ідентифікувати «розриви» у професійних компетенціях державних службовців і використати їх як орієнтири для розроблення навчальних програм організаційного розвитку.

Професійний профіль (рамки компетенцій) державного лідера. Перехід від «уряду» до «врядування» змінює роль вищих державних службовців і спрямовує її у напрямі лідерства: «Вищі керівники повинні будуть відігравати нову лідерську роль. Їхнє лідерство є суттєвим для збереження важливих державних цінностей паралельно з розвитком комунікаційних каналів і консультаційних механізмів для взаємодії із суспільством» [527, с. 21]. Мета державного лідерства – «сприяти реформі державної служби через форсування їхніх зусиль у трьох важливих зонах:

- 1) очолення загального розроблення візії для реформи державної служби;
- 2) мотивування і залучення кращих особистостей до персоналу державної служби;
- 3) підтримка більш прямого включення стейкхолдерів у імплементацію реформ і таким чином сприяння більшій чутливості державної служби до потреб та інтересів громадян і клієнтів у суспільстві» [527, с. 106].

Розвиток лідерського потенціалу передбачає побудову «профілю державного лідера» та, відповідно, визначення його базових компетенцій. М. Даггет ідентифікував ключові компетенції як виміри професіоналізму державного службовця-лідера і виділив такі: відданість державній політиці, віддаленість від політики, скромність, відкритість до нових ідей, самоповага [69, с. 23–26]. Додатково М. Даггет підкреслює, що керівники державної служби мають пишатися своєю професією та бути «носіями цінностей державної служби» [69, с. 26].

У 2004 р. Інститутом державного управління Королівства Нідерланди було ініційовано та здійснено дослідження «Державне лідерство для Європи» («Public Leadership for Europe») [449] для встановлення «спільних рамок компетенцій» (common competence frame) європейського державного лідера. До участі у дослідженні було залучено 25 національних шкіл та інститутів державного управління країн – членів Європейського Союзу (ЄС). Мета дослідження визначена як «ідентифікація найбільш важливих компетенцій, потрібних для того, щоб державне лідерство було ефективним на європейській сцені, та наслідків,

яких варто очікувати в аспекті розвитку навчальних програм і співпраці між національними школами та інститутами державного управління країн – членів Європейського Союзу» [409, с. 12]. Актуальність рамок детермінується актуальністю державного лідерства для розвитку та процвітання Європи: «Відмінне державне лідерство вважається передумовою успішної майбутньої Європи» [409, с. 7]. Окреслюючи концептуальну роль лідерів на державній службі, дослідження констатує: «Державні лідери задають напрями і наповнюють змістом діяльність державної служби. Вони потрібні для того, щоб очолити виконання нових завдань і надихати на це інших» [409, с. 9]. Призначення рамок – слугувати як виробленню «спільних орієнтирів для Європи при відборі, розвитку і навчанні успішних державних лідерів» [409, с. 7], так і бути певним шаблоном, «компасом» при розробленні профілів державного лідера на національному рівні.

Логічним для проведення дослідження і розроблення спільних рамок є той факт, що за основу був узятий компетентнісний підхід. При цьому компетенції визначалися як «характеристики, які забезпечують добре виконання роботи» [449, с. 7]. Важливо зазначити, що виробленню спільного європейського погляду не зашкодило констатоване дослідженням наявне різноманіття у визначенні національними школами державного управління поняття «компетенції». Результат зазначеного дослідження – «Рамки спільних компетенцій» об'єднали кластери компетенцій, необхідні державному лідерові, у формі знань, умінь і ставлень (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

Рамки спільних компетенцій європейського державного лідера

Ставлення	Уміння	Знання
Відкрите мислення	Соціальні навички	Європейський рівень
Інновативність	Уміння створювати мережі	Національний рівень
Добропорядність	Ведення переговорів	Відносини в ЄС
	Націленість на результат	
	Організація	

Примітка. Таблиця розроблена на основі [449 с. 6].

Як бачимо з табл. 4.2, отриманий профіль включає три види компетенцій (знаннєві, вміннєві, поведінкові), при цьому домінуючими у профілі є саме

поведінкові компетенції, які виділені першими. У результаті опитування, здійсненого у 25 країнах – членах ЄС, була визначена «перша десятка» компетенцій (за рівнем частотності відповідей). До таких, зокрема, віднесли: уміння вести переговори, знання процедур, знання інституцій, відкритість поглядів, стратегічне мислення, соціальні навички, уміння створювати мережі, організаційні навички, міжкультурна комунікація, добропорядність [449, с. 12]. Ще одним важливим висновком дослідження стала констатація залежності між рівнем посади і важливістю того чи іншого рівня компетенцій. Так, для найвищого рівня управлінців домінуючими виявилися поведінкові компетенції, для середнього рівня посад – вміннєві компетенції, для нижчого – знаннєві. Цей факт є важливим свідченням розгляду лідерства як системи поведінкових компетенцій і врахування цього при побудові освітніх програм для розвитку лідерського потенціалу управлінців.

Наступним кроком у напрямі дослідження профілю державного лідера став уже згадуваний нами звіт «Вищі державні менеджери в Європі» (Top Managers in Europe), який констатує, що станом на 2008 р. 13 країн-членів ЄС із 28 уже мали централізовано визначений профіль компетенцій для вищих державних службовців [464]. В інших країнах він або ще розроблявся, або мав децентралізований формат. Також у цей період більшість країн (15 з 28) уже використовували профіль для реалізації програм професійної підготовки державних лідерів. Табл. 4.3 дає загальне уявлення про перелік компетенцій, включених у такий профіль у 14 країнах і засвідчує наявність цілої низки компетенцій, принципово важливих у ракурсі нашого дослідження, а саме: лідерство, управління відносинами, усвідомленість, чутливість, цілісність, етичність. Крім того, у зазначеному звіті детально розкрито розуміння державного лідерства через перелік ключових функцій вищого державного службовця у такій інтерпретації: формування візії, ведення групи до реалізації візії, управління змінами, розбудова команди, розвиток мереж співробітництва, розвиток персоналу та його мотивація, демонстрування цілісності та етичності, прихильність до безперервного навчання та вдосконалення [464].

Таблиця 4.3

Компетенції профілю вищого державного службовця країн – членів ЄС

<i>Компетенція</i>	<i>Кількість країн, які</i>
Управління відносинами, людьми	13
Лідерство	11
Досягнення результатів	8
Комунікація	8
Стратегічна візія	5
Прийняття рішень	5
Усвідомленість / чутливість	4
Цілісність / етичність	4

Примітка. Таблиця розроблена на основі [464, с. 34].

Ще один документ має бути взятий до уваги при дослідженні сучасної специфіки професійної підготовки управлінців-лідерів для сфери державного управління – це звіт, підготовлений у 2009 р. Департаментом економічних і соціальних справ ООН (United Nations Department of Economics and Social Affairs) спільно з Міжнародною асоціацією шкіл та інститутів управління (International Association of Schools and Institutes of Administration) під назвою «Стандарти досконалості для освіти та навчання у сфері державного управління» («Standards of Excellence for Public Administration Education and Training») [506]. У документі, зокрема, зазначається, що програми професійної підготовки державних службовців обов'язково повинні включати блок «Лідерство у державному секторі», зміст якого містить такі тематичні питання: креативне та інновативне вирішення проблем, ведення інституційних і організаційних трансформацій, запобігання конфліктів, етика державної служби та ін. [506]. Важливо підкреслити, що цільовою аудиторією даного документу є світова спільнота шкіл та інститутів, які забезпечують професійну підготовку державних службовців.

Отже, аналіз та системний огляд джерел дає змогу констатувати, що у сфері державного управління констатується актуалізація нової управлінської парадигми лідерства, яка знайшла своє відображення у:

- 1) моделі «чутливого врядування»;
- 2) концепції організаційного навчання на державній службі;
- 3) європейських і національних профілях вищих державних службовців.

Визнані на міжнародному і національному рівнях рамки компетенцій державного лідера слугують базисом для розроблення та реалізації програм професійної підготовки та розвитку вищих державних службовців. Аналіз провідного зарубіжного досвіду такої підготовки подано у підрозділах 4.2 та 4.3.

4.2. Професійна підготовка лідерів для сфери державного управління у країнах Європейського Союзу

Системний і послідовний розвиток кадрового потенціалу державної служби – завдання, яке без сумніву належить до категорії стратегічно важливих для забезпечення суспільного прогресу. Ознайомлення із матеріалами низки експертних організацій, зокрема, Мережі державного управління Організації Об'єднаних Націй (United Nations Public Administration Network – UNPAN) [521], Мережі інститутів і шкіл державного управління країн Центральної та Східної Європи (Network of Institutes and Schools of Public Administration of Central and Eastern Europe – NISPAcee [488], Міжнародної асоціації шкіл та інститутів управління (International Association of Schools and Institutes of Administration – IASIA) [417], Мережі директорів інститутів і шкіл державного управління (Directors of Institutes and Schools of Public Administration – DISPA), дає підстави стверджувати, що провідні позиції щодо успішного вирішення цього завдання посідають такі країни: Австралія, Велика Британія, Данія, Ірландія, Канада, Нідерланди, Німеччина, США. Поряд із цим звіти ПРООН про розвиток людини за 2009 та 2010 роки [82; 452] засвідчують високий рейтинг зазначених країн за індексом розвитку людського потенціалу, а саме:

- 2009 рік: Австралія (2), Велика Британія (21), Данія (16), Ірландія (5), Канада (4), Нідерланди (6), Німеччина (22), США (13);

- 2010 рік: Австралія (2), Велика Британія (26), Данія (19), Ірландія (5), Канада (8), Нідерланди (7), Німеччина (10), США (4).

Детальне ознайомлення із документами, що стосуються державної кадрової політики цих європейських країн виявило притаманну їм спільну характеристику – наявність пріоритету розвитку лідерського потенціалу на державній службі.

Розвиток державного лідерства (досвід Великої Британії). Функціонування та розвиток державної служби Великої Британії здійснюється на засадах її орієнтації на базові цінності, які визначені та легалізовані у новому Кодексі державної служби та є такими: цілісність, чесність, щирість, об'єктивність, правдивість, справедливість, гідність, прихильність, професіоналізм, порядність [496]. До базових документів, що формують законодавче підґрунтя для розвитку державного лідерства у Великій Британії, належить Концепція «Реформа державної служби – підхід уряду Великої Британії», яка, зокрема, визначає результатами реформи такі характеристики державної служби: «зорієнтованість на громадян, відповідальність і чутливість до їхніх потреб; універсальність і доступність для всіх; ефективність і результативність; така, що сприяє зниженню рівня соціальної нерівності; досконала; така, що залучає громадян» [496, с. 12]. В основу реформи державної служби Великої Британії покладена модель саморозвивальної організації. Зазначена модель містить лідерство як необхідний елемент і фактор для підвищення ефективності організаційного й індивідуального функціонування та розширення можливостей і спроможності кожного. Іншими словами, запровадження моделі безпосередньо передбачає розвиток лідерського потенціалу державних службовців, розглядаючи лідерство як «соціальний контракт», що сприяє процесу «побудови консенсусу цінностей» та, по суті, виступає антиподом традиційному управлінню:

- «Лідерство має бути усвідомлене як виховне, провокативне та допитливе, замість жорсткого, непоступливого та авторитарного управління» [496, с. 67].

- «Державна служба завжди потребувала добрих адміністраторів. Все більше і більше вона потребуватиме лідерів на всіх рівнях. Адміністратори і менеджери використовують владу посад, які вони обіймають. Лідери покладаються на владу ідей, вплив на основі власних вчинків, силу інновацій для того, щоб мобілізувати інших і залучити їх до діяльності» [496, с. 56].

Лідерство та «культура досконалості» – головні орієнтири, що спрямовують розвиток державної служби Великої Британії та підвищення її ефективності: «Ми потребуємо лідерства на всіх рівнях. Ми потребуємо розкриття потенціалу кожного державного службовця. Ми потребуємо культури досконалості. Успіх у творенні культури досконалості буде посилювати віру суспільства у державну службу» [496, с. 88–89]. Лідерство у Великій Британії визначено як «серцевина» так званих «Професійних навичок для уряду» («The Professional Skills for Government») [431], структура яких зображена на рис. 4.1. Ключові навички при цьому включають аналіз та використання даних, стратегічне мислення, комунікації та маркетинг, управління людьми, управління фінансами, управління програмами та проектами. Структура самого лідерства має формат, представлений на рис. 4.2. Вищезазначені профілі є підґрунтям для реалізації освітніх програм із розвитку лідерського потенціалу на державній службі.

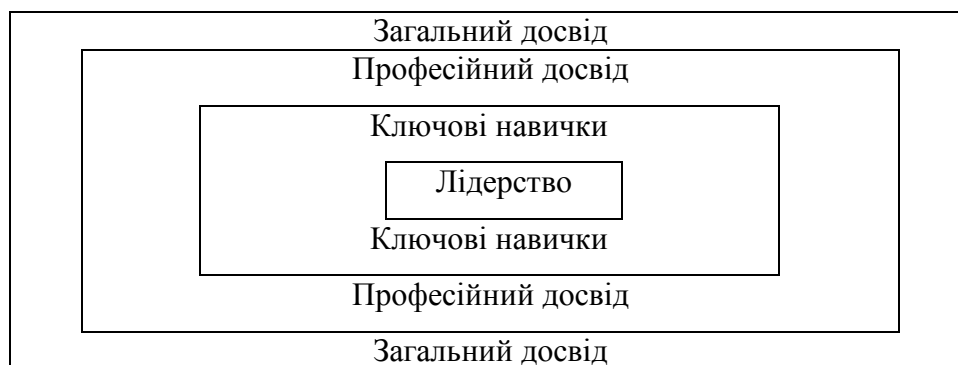


Рис. 4.1. Структура професійних навичок для уряду Великої Британії [431]

Національна школа уряду (National School of Government) Великої Британії є головною урядовою інституцією для навчання та розвитку державних службовців. Сфера її діяльності умовно розподілена на такі чотири блоки: відкриті програми, консультування та програми на замовлення, базові програми («ядро») державної служби, електронне навчання. Професійна підготовка управлінців та, зокрема, розвиток індивідуального та організаційного лідерства – важлива компонента діяльності Школи. Аналіз програм Школи за період з 2008 до 2011 року [485–487] засвідчує певні тенденції та особливості.

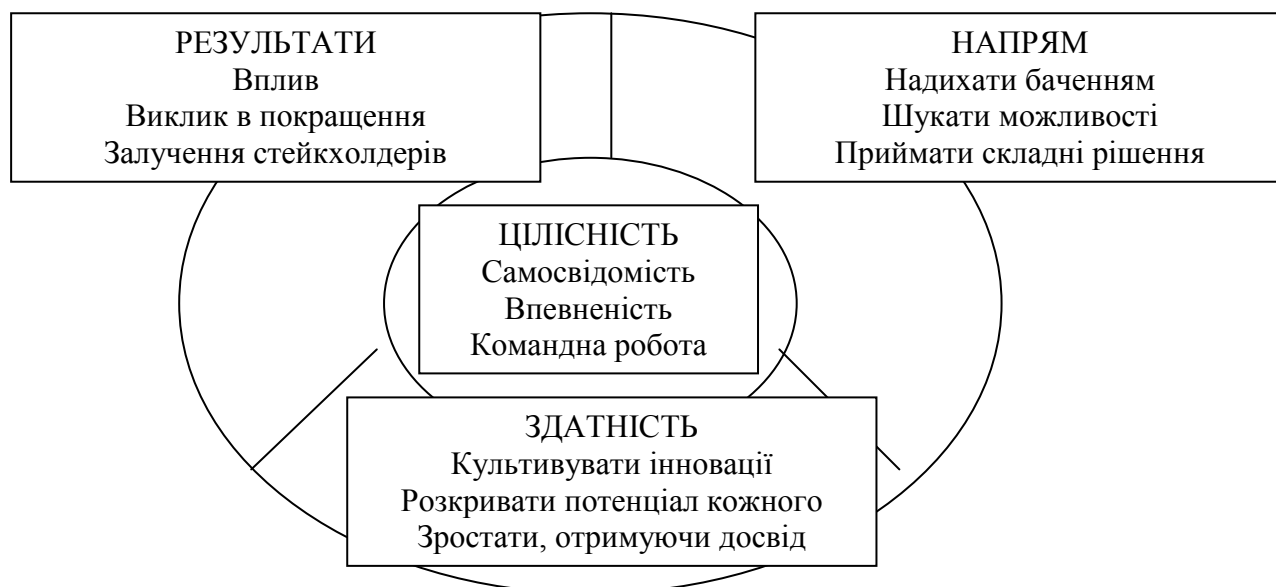


Рис. 4.2. Структура лідерства у рамках професійних компетенцій для уряду Великої Британії [431]

Зокрема, у 2008–2009 навчальному році Національна школа уряду Великої Британії пропонувала 18 навчальних програм для вищих управлінських кадрів, серед яких одинадцять безпосередньо стосувалися проблематики лідерства. Для менеджерів середньої ланки управління таких програм було всього шість [485]. У 2009–2010 навчальному році був сформований блок «Стратегічне лідерство», який містив 28 навчальних модулів для вищих державних службовців (з них 15 – присвячених різним аспектам лідерства) та 11 модулів із лідерства для менеджерів середнього рівня [486]. Програма Національної школи уряду Великої Британії на 2010–2011 навчальний рік містить блок «Лідерство та стратегія», призначений для управлінців вищого та середнього рівня, який об’єднує 47 навчальних модулів, із яких понад 20 присвячено питанням лідерства [487]. Презентуємо коротко опис деяких із цих модулів.

Модуль «Корпоративне лідерство» (тривалість – 3 дні), призначений для нових членів Корпусу вищих державних службовців. Мета – допомогти вищим державним службовцям у визначенні власної ролі та обов’язків у ракурсі корпоративного контексту, узгодити власні цілі зі стратегічним напрямом організації. Модуль «Сучасний лідер: лідерство XXI ст.» (тривалість – 6 днів), призначений для керівників вищого рівня організацій державного, приватного та громадського секторів. Мета модуля – розуміння організаційних викликів XXI ст.

та урядової рамки компетенцій для надання якісних послуг клієнтам. Модуль «Лідерство» (тривалість – 6 днів), спрямований на допомогу лідерам знаходити баланс між щоденною діяльністю та довготерміновим стратегічним плануванням. Змістовні компоненти модуля пов'язані з певними індикаторами лідерства у межах «Професійних навичок для уряду». Модуль має інтерактивний змішаний формат (очні сесії та електронне навчання). Модуль «Стратегічне лідерство» (тривалість – 3 дні) зорієнтований на ініціювання змін, його мета – покращити вплив вищих державних службовців шляхом розбудови потенціалу співробітників. Тематичний спектр модуля складають такі питання: стратегічні перспективи, ідентифікація змін, аналітичні методи, організаційне навчання, командна робота, мотивація та стимули. Модуль «Лідерство на засадах емоційного інтелекту» (тривалість – 2 дні) має за мету розвиток здатності управляти емоціями більш ефективно. Однорічна програма з підготовки до вступу до Корпусу вищих державних службовців «Основи лідерства» включає 4 модулі та передпрограмний семінар, які присвячені висвітленню таких тематичних питань: індивідуальний вплив та ефективність, стратегічне мислення, управління змінами, формування мереж. Модуль «Вивільнення лідерства» (тривалість – 2 дні), присвячений з'ясуванню різниці між менеджментом і лідерством, а також оцінці індивідуального лідерського потенціалу та його розвитку. Модуль «Лідерство в дії» (тривалість – 3 дні) має за мету розробку інноваційних рішень на засадах співробітництва в умовах соціальних та економічних викликів. Формат модуля – навчання через дію. Модуль «Лідерство для стабільного розвитку» (тривалість – 2 дні), спрямований на вироблення нової поведінкової парадигми задля забезпечення стабільного розвитку в умовах нестабільності. Модуль «Компас: стратегічне організаційне лідерство» спрямовано на аналіз ролі лідерів у розбудові стратегічної спроможності організацій, розвиток компетенцій формування цілей, політичних і структурних рішень для досягнення результатів та організаційного розвитку. Модуль «Лідерство та люди» (тривалість – 5 днів), присвячений розвитку компетенцій трансформаційного лідерства, здатності

відрізняти його від лідерства трансактивного, оцінювати власний лідерський стиль, передбачати реакцію людей, визначати адекватні поведінкові стратегії.

Як бачимо, більшість пропонованих Школою програм мають формат інтерактивної взаємодії та навчання через дію. Іншим висновком є той факт, що базовою технологією розвитку лідерів, яка застосовується у Національній школі уряду Великої Британії є коучинг, який умовно поділено на три такі види: виконавчий коучинг (підтримка на досягнення нових результатів), коучинг для розвитку (опанування нових технік, навичок) і коучинг «перших 100 днів» (підтримка новопризначених вищих державних службовців).

Крім того, аналіз документів [456; 496; 511] засвідчив, що стратегічним завданням державної кадрової політики уряду Великої Британії для розвитку державного лідерства є залучення молодих талановитих особистостей: «Ми продовжуємо пошук людей, які є талановитими, відповідальними та амбітними для їх залучення до ролей на вищій державній службі, але реальний виклик полягає у тому, щоб допомогти цим людям побудувати потужні структури для досягнення спільної мети, ініціативні та відповідальні у досягненні їхніх місій» [496, с. 68]. Виконання цього завдання у Великій Британії покладено на три державні інституції: Національну школу уряду, Центр лідерства для регіонального управління та Національний коледж шкільного лідерства (програми якого проаналізовані у підрозділі 5.3).

Серед програм Національної школи уряду, спрямованих на залучення талановитих людей для розбудови лідерського потенціалу державної служби, такою є програма «Лідери без обмежень» [456]. Програма розроблена у співпраці Школи та Офісу державної служби Великої Британії з урахуванням провідної практики у підготовці лідерів і передбачає використання так званої «Угоди про навчання» – угоди між учасниками програми та їхнім керівництвом (департаментом-спонсором) сприяти кар'єрному зростанню своїх «підопічних». Завдання програми визначені так: розвиток в учасників усього спектру складових професійних навичок для уряду; розвиток лідерського потенціалу учасників; виконання конкретного проекту від департаменту-спонсора; визнання важливості

безперервного професійного розвитку та ознайомлення із техніками коучингу, колегіального навчання та навчання через дію [456]. Програма триває 18 місяців, її структура представлена на рис 4.3.



Рис. 4.3. Структура програми «Лідери без обмежень» [456]

Отже, модель Великобританії з розвитку лідерського потенціалу на державній службі характеризується централізованим характером, спирається на національний профіль (рамки компетенцій) для державної служби та здійснюється освітньою інституцією, яка належить до системи державного управління. Змістовий спектр навчання є досить широким. Цільовою аудиторією програм є досвідчені управлінці, новопризначені вищі державні службовці та потенційні кандидати на вступ до Корпусу вищих державних службовців. Програми в основному є короткотерміновими, мають інтенсивний характер, передбачаючи навчання через діяльність та інтерактивну взаємодію.

Діяльність Датської школи державного управління з розвитку лідерського потенціалу державних службовців. Датська школа державного управління створена у 1963 р., її мета – забезпечити безперервну освіту для державних

службовців [429]. З 2000 р. Датська школа забезпечує експертизу з управлінського розвитку Європейської Комісії. На першій стадії реалізації цього проекту експерти Школи у складі європейської команди фахівців здійснили інтерв'ю керівників вищої та середньої ланки Європейської Комісії з метою визначення їх потреби та очікування від навчальних програм з управлінського розвитку. Друга стадія розпочалася у 2004 р. у форматі виконавчого коучингу (executive coaching). У межах цієї технології коучі Школи працювали з керівниками департаментів Європейської Комісії задля покращення їх управлінської компетентності. Методологічною базою слугували метод «360°» і навчання через діяльність в умовах реального професійного середовища.

Ще одним прикладом навчальних програм для державних лідерів є програма «Долаючи бар'єри» [429]. Цільовою аудиторією цієї програми є вищі державні службовці – жінки. Програма спрямована на їх підтримку у визначенні та подоланні бар'єрів, детермінованих національною та корпоративною культурою, персональними і гендерними традиціями. Через формування бачення та за допомогою інших інноваційних методів здійснюється оцінювання різноманітності учасників і переваг від цього для того, щоб знайти нові рішення та досягти максимальних результатів. Програма містить як практичну, так і теоретичну частини з акцентом на стратегічному лідерстві в організаціях, які діють у державному та політичному середовищі. Програма сфокусована на трьох важливих аспектах для керівників вищого рівня: стратегічне лідерство, інтернаціоналізм, різноманіття (diversity).

Досвід Данії вартий наслідування також у ракурсі запровадження у практику державної служби так званого Коду вищої управлінської досконалості (Code for chief executive excellence), який був розроблений у 2006 р. У цьому документі досконалість управління розглядається як передумова функціонування успішної державної служби в умовах теперішніх і майбутніх суспільних викликів. «Хребтом» Коду є дев'ять рекомендацій функціонального спрямування для вищих державних службовців такого змісту:

«1. Проясни чітко свій управлінський простір із політичним лідером.

2. Візьми на себе відповідальність для того, аби гарантувати, що політичні цілі є імплементовані через організацію.
3. Створи організацію, яка відповідає та готова до впливів навколишнього світу.
4. Створи організацію, яка діє як частина інтегрованого державного сектору.
5. Домагайся від організації фокусу на результати і впливи.
6. Орієнтуйся на візію та дій стратегічно під час вибору шляху, яким буде рухатися твоя організація, виконуючи свої завдання.
7. Використовуй свої права та обов'язки для того, щоб вести організацію.
8. Демонструй персональну та професійну цілісність.
9. Оберегай легітимність і демократичні цінності державного сектору» [464, с. 29].

Крім того, аналіз матеріалів засвідчив, що модель Данії з розвитку лідерів на державній службі значною мірою сфокусована на європейські рамки компетенцій державного лідерства та реалізується класичними освітніми інституціями (професійні школи, університети), які поряд із такими специфічними програмами пропонують і традиційні академічні програми типу «Магістр державного управління». Орієнтація на поведінкові компетенції при реалізації програм із розвитку лідерського потенціалу проявляється через використання «європейської рамки компетенцій» і відповідних методів для оцінювання та розвитку професійних компетенцій управлінців.

Програми розвитку державних лідерів (досвід Ірландії). Інститут державного управління Ірландії є головною освітньою установою Ірландії, що забезпечує процес розвитку персоналу для державної служби. Його місія та завдання зумовлені прийняттям та реалізацією Корпоративної стратегії державної служби на 2005–2010 роки, яка, у свою чергу, є складовою Програми «Ініціатива стратегічного управління» («The Strategic Management Initiative») [455]. Програма має за мету модернізацію державного сектору в Ірландії та розпочата у середині 1990-х років. Реалізація Програми актуалізувала потребу значного та постійного розвитку організаційного і кадрового потенціалу державної служби. Для відповіді

на означені виклики була розроблена та запроваджена Стратегія розвитку Інституту державного управління на 2005–2010 роки, яка, зокрема, зорієнтована на такі завдання та вимоги до державної служби Ірландії:

- Лідерство в державному секторі (наголос на інноваціях і змінах, орієнтація на результати, результативна імплементація державних політик і планів).

- Управлінський потенціал і стратегічний підхід до управління людськими ресурсами (наголос на визначній ролі людського потенціалу для забезпечення ефективного функціонування державної служби, зміна механізмів управління державною службою, розвиток співпраці).

- Врядування та збереження цінностей державної служби (підвищення значущості ключових цінностей державної служби – безпристрасність, прозорість, порядність, чесність; запровадження механізмів для ефективного та чутливого врядування).

- Безперервне навчання протягом життя (підвищення мобільності персоналу, рівня адаптованості до постійних змін; запровадження і розвиток нових форм навчання, нових підходів для професійного розвитку без відриву від професійної діяльності; підвищення рівня гнучкості навчальних технологій) [455].

До ключових змістових орієнтирів для розвитку системи професійної підготовки вищих державних службовців Ірландії віднесені з-поміж інших такі:

- Розвиток лідерського потенціалу (інновативність, управління змінами, управління на основі результатів).

- Управління людськими ресурсами, розвиток управлінських спроможностей щодо управління командами, співпраці та партнерства.

- Розвиток та оновлення управлінської та корпоративної культури державної служби і державного сектора.

- Управління особистим розвитком, використання нових форм навчання для постійного підвищення професійного рівня. Запровадження нових інноваційних форм і методів навчання, забезпечення відповідності до потреб клієнтів.

Серед широкого спектру програм, пропонованих Інститутом державного управління, виділимо ті, що безпосередньо стосуються лідерської проблематики.

Програма «Виклик лідерства» призначена для вищих державних службовців і розпочата у 2007 р. за участі Інституту державного управління Ірландії, Кембріджської асоціації лідерства та Школи врядування Дж. Ф. Кеннеді Гарвардського університету. Програма спрямована на розвиток таких лідерських компетенцій: спроможність визначати тенденції та відповідати на них; прояв динамічної лідерської ролі у мінливому, глобальному середовищі; ведення з/без влади у комплексному, мережевому середовищі; сприяння прояву лідерської поведінки на всіх організаційних рівнях; мобілізація стейкхолдерів і персоналу навколо реформ і змін; енергійність, креативність і наполегливість задля здійснення змін; відданість місії та цінностям [466].

Теоретичним підґрунтям зазначеної програми є теорія адаптивного лідерства. Програма складається із двох модулів. Модуль «Рамка адаптивного лідерства» – триденний тренінг, що передбачає знайомство з основами теорії адаптивного лідерства та її прикладним інструментарієм для розвитку і практикування нових компетенцій. Тематика занять модуля є такою: зміни технічні – зміни адаптивні; менеджмент – лідерство; ведення з/без влади; персоналізація адаптивної зміни; лідерство та призначення [466]. Модуль «Мистецтво лідерської інтервенції» створює можливості для подальшого розвитку і закріплення поведінки та навичок адаптивного лідерства. Зміст занять цього модуля включає такі теми: лідерство в системах, влада і привілей, переговори, складні обговорення, комунікація з впливом [466]. Важливим методичним інструментом програми є індивідуальний коучинг, який будується на основі діагностичного аналізу лідерської ефективності, оцінки спектру поведінкових компетенцій, у тому числі за методом «360°».

Програма «Лідерство в локальному уряді» призначена для керівників органів державної влади регіонального рівня. Мета програми – сформувати нову генерацію лідерів, озброєних візією, інноваціями та здатністю до розвитку для розбудови державного управління на регіональному рівні. Програма пропонується у форматі інтенсивного п'ятнадцятиденного очного тренінгу, спрямованого на розвиток поведінкових компетенцій, та є потужним імпульсом

для кар'єрного зростання. Завдання програми – надати її учасникам можливість сформулювати глибоке усвідомлення власної лідерської ролі; застосовувати інноваційне та латентне мислення для вирішення реальних завдань-викликів, долучитися до потужних професійних мереж лідерів, розвинути власну впевненість і вплив на інших. Програма містить п'ять модулів за такими темами:

1. Лідерство індивідуальне та організаційне.
2. Середовище: економічне, соціальне та державне управління.
3. Лідерство – системи та структури.
4. Стажування.
5. Лідерство – імплементація.

Методична база програми – це широкий спектр методів і технологій, серед яких групова робота, практичні завдання, навчання через діяльність, вправи на розбудову команд, діагностика управлінського стилю за методом «360°», виступи провідних експертів, менторство та індивідуальний коучинг.

Аналіз ірландського досвіду дає підстави стверджувати, що:

- провідну роль у формуванні лідерського потенціалу для державної служби Ірландії відіграє Інститут державного управління, який функціонує як класичний навчальний заклад – професійна школа;

- у програмах професійної підготовки управлінців-лідерів констатується врахування двох різних організаційних рівнів, крім національного, – наднаціонального (глобального) та регіонального (локального). Специфіка цих рівнів відповідним чином відображається на змісті навчання та обраних для реалізації програм методів навчання.

Програми розвитку державних лідерів (досвід Нідерландів). Національне бачення базових компетенцій лідера у системі державної служби відображають положення, визначені Міністерством внутрішніх справ і зв'язків Королівства Нідерланди, які є такими:

- «Лідери майбутнього повинні бути спроможні узгодити очевидні протиріччя у собі. Під наглядом засобів масової інформації (ЗМІ) вони повинні бути аутентичними, професійними та реалістичними, а також надихаючими.

- Лідерство майбутнього вимагає сильного его, але воно має бути скромним. Це вимагає автономної співпраці особливої суміші натхненного загального сенсу та зорієнтованої на результат служби.

- Зростання досконалості персоналу та громадські виклики потребують лідерів із персональною привабливістю, які звертаються до людей з ентузіазмом, відповідально та на основі ідеалів.

- Новий виконавчий лідер повинен бути реально доступним, надихаючи через позицію людяності та довіри, в тому як він чи вона несе відповідальність.

- Старі ієрархії будуть доповнені новими формами впливу, такими як мотиваційна енергія, послаблення контролю та обмін знаннями. Влада буде приводитися у дію через значну прямоту / чесність, тому що ця нова генерація вищих державних службовців має досконале розуміння своїх власних мотивів.

- Новий лідер, «майстер парадоксу», знає як творити себе» [504].

Здійснений аналіз засвідчив, що програми з розвитку лідерів для державної служби Нідерландів реалізують різні організації. До таких, зокрема, належить Інститут державного управління Нідерландів, який спеціалізується на навчанні для державного сектору. Інститут заснований Міністерством внутрішніх справ Нідерландів і функціонує уже біля 30 років під порядкуванням цього міністерства. Місія Інституту – розбудова спроможностей державних службовців, їх розвиток задля підвищення ефективності діяльності на інституційному (організаційному), командному (груповому) та персональному (індивідуальному) рівнях. Візія Інституту визначена його колективом таким чином: «Сучасний державний сектор функціонує на основі верховенства права та принципу прозорості, що є наріжним каменем для стабільного розвитку. Державна служба, яка розуміє ці цінності та поєднує їх з розвинутими компетенціями є спроможною розробляти чіткий політичний напрям і проводити сильне державне лідерство» [497].

Реалізацію заходів Інституту для державних лідерів забезпечує його підрозділ – Центр державного лідерства, місія якого відповідно є такою: «Пройходження через межі. Ми віримо, що погляд над межами та діяльність за цим принципом, є передумовою успішного лідерства на персональному й

організаційному рівні у національному, європейському та міжнародному контексті» [424]. Центром реалізуються різні заходи, серед яких: зустрічі з експертами та семінари; підготовка матеріалів і публікацій з лідерства; розробка та проведення тестів для оцінювання компетенцій державних лідерів; заняття у форматі «класи для управлінців» (executive classes), навчальні візити, виконавчий коучинг; довготермінові програми з розвитку лідерства для вищих державних службовців. Аналіз матеріалів Центру засвідчує, використання ним широкого спектру методичних підходів і видів навчальної діяльності, серед яких: навчання через дію, електронне навчання, змішане навчання, тренінги, розвиток мережі, аналіз практичного досвіду та робочих ситуацій, навчальні візити, групова робота, виконання проектів.

З 2002 р. Офіс Вищої державної служби Нідерландів здійснює цілеспрямоване переміщення талановитої молоді з виразними управлінськими здібностями на посади вищої державної служби. З цією метою розроблена та запроваджена спеціальна Програма підготовки кандидатів для Вищої державної служби Нідерландів, яка базується на таких принципах:

- «Для того, щоб розвинути новий стиль лідерства у межах уряду, програма має фокус, що відрізняється від інших стандартних навчальних програм з управлінського розвитку. Програма навчає вищих державних службовців ефективного управляти складністю життя, що постійно зростає.

- Програма намагається розвинути лідерство як глибоко укорінене в особистості на основі поєднання знання себе і професійного досвіду та суттєвого персонального вкладу.

- Програма – це інструмент для розвитку комунікацій, мереж, подолання бар'єрів між урядовими департаментами та країнами» [504].

Аналіз матеріалів програми засвідчує її спрямованість на розвиток компетенцій у формі знань, умінь і поведінкових характеристик. Методичною знахідкою програми є її позиціювання як подорожі для учасників із постійною рефлексією поглядів щодо персональних результатів та змін. Програма передбачає прийняття рішень її учасниками на кожному етапі. Наголошуючи на

тому, що професіоналізм і персональний розвиток є стійким і потужним тільки за умови орієнтації на персональні цілі, мотиви, можливості та якості, програма приділяє значну увагу аналізу та розвитку саме цих характеристик як учасників, так і організацій, в яких вони працюють. Одним із основних принципів програми є обмін знаннями, досвідом, навчання один одного. Учасники програми виконують активну роль у створенні та реалізації програми, формуванні, моніторингу та корекції власного навчального плану. Цільова аудиторія програми – управлінці відповідних рівнів державної служби (14–15) з чотирьохрічним досвідом роботи на виконавчих посадах. Для обрання до участі у програмі важливим є бажання і потенціал учасника для зайняття посади директора департаменту чи вищої.

Програма складається із трьох частин:

1. Колективна програма.
2. Індивідуальна програма.
3. Зміна робочого середовища.

Базисом для всіх етапів програми є «Модель шести парадоксів Дж. Кемпбелла». Дана модель включає 12 етапів розвитку, які трансльовані у 12 лідерських компетенцій. Модель використовується у програмі на трьох рівнях: як модель етапів розвитку лідера, як модель компетенцій, як модель парадоксів. У своєму вертикальному зрізі програма передбачає навчання на семи рівнях:

1. На фізичному та енергетичному – використовуються методи навчання, які підвищують здатність до швидкого реагування, здатність ефективно діяти та виробляти імунітет до стресу, зокрема, техніки для дихання, релаксаційні та медитаційні вправи тощо.

2. На сенсорному рівні – виконуються вправи для розвитку здатності споглядати і аналізувати з подальшим детальним звітуванням та аналізом об'єктів і ситуацій.

3. На рівні конкретних компетенцій – реалізуються вправи для розвитку поведінкових компетенцій, здійснюється аналіз реальних життєвих ситуацій.

5. На соціальному рівні – виконуються колективні вправи, проводяться групові дискусії, обговорення.

4. На персональному рівні – включені вправи, спрямовані на розвиток артистичних здібностей.

6. На вищому рівні свідомості – застосовуються техніки абстракції, креативного мислення, розвитку інтуїції та натхнення.

7. На філософському та етичному рівні – презентуються різні погляди та позиції з боку запрошених експертів.

До спектру методів навчання, які використовуються під час реалізації програми, також належать діалоги, метод оповідача (сторітеллінг), групове навчання, рефлексія, навчання на основі досвіду. Крім того, аналіз матеріалів програми засвідчив, що одним із ключових факторів, який забезпечує її успіх, є персонал програми. Останній поділяється на кілька таких категорій:

- Індивідуальні консультанти з розвитку є співробітниками Бюро вищої державної служби, які прикріплюються до кожного учасника на початку програми. Консультанти забезпечують коучинг і керівництво згідно з «Індивідуальним навчальним маршрутом», допомагають учасникам конкретизувати навчальні цілі, обирати відповідні навчальні заходи, планувати власний навчальний процес. Крім того, вони здійснюють моніторинг навчальних результатів учасника та забезпечують зворотний зв'язок.

- Тьютори. До цієї категорії віднесені працюючі вищі державні службовці (генеральні секретарі, генеральні директори), які визначаються індивідуально для кожного учасника. Їхня роль – партнер для обміну знаннями і досвідом. Комунікація учасника з тьютором здійснюється у форматі зустрічей у середньому чотири рази на рік.

- Радники та консультанти з управління розвитком від Бюро вищої державної служби залучені у процес заповнення вакантних посад на вищій державній службі. Їх завдання – інформувати учасників про процедури, вимоги і очікування до потенційних кандидатів. Крім того, вони координують співпрацю між консультантами з управління розвитком конкретних міністерств, що

стимулює співробітництво між міністерствами з питань управління розвитком персоналу, забезпечує ефективний обмін актуальною інформацією, ідеями, методами роботи.

- Консультанти з управління розвитком від міністерств (кожне міністерство має свого власного консультанта з управління розвитком).

Важливе місце у програмі відведено заходам оцінювання її результативності та ефективності. З цією метою організаторами програми використовується цілий комплекс засобів, серед яких: постійний зворотній зв'язок, два типи анкет-оглядів відкритого типу, звіти учасників, метод «360°». Варто особливо підкреслити той факт, що зазначена програма вирізняється своєю цілісністю, комплексністю, методичною узгодженістю, унікальністю та корпоративною спрямованістю, яка забезпечується її інтегрованістю у систему вищої державної служби Нідерландів.

Діяльність Федеральної академії державного управління з розвитку лідерства у Німеччині. Центральною установою для підвищення кваліфікації державних службовців і працівників федерального уряду Німеччини є Федеральна академія державного управління (Bundesakademie). Основні завдання Академії сформульовані так:

- «Підтримувати і постійно покращувати ефективність діяльності федеральної адміністрації.

- Підвищувати компетентність персоналу федеральної адміністрації, посилювати їх мотивацію та стимулювати обмін ідеями і досвідом» [440].

Підґрунтям для формування навчальних програм Академії слугує цілий спектр урядових програм, серед яких: програма «Сучасна держава – сучасне управління» [493], програма «Зменшення бюрократії та краща регуляція» [440], програма «Сфокусовано на майбутнє: інновації для управління» [517], програма «Електронний уряд 2,0» [516].

Результат модернізації системи державного управління ФРН визначено у програмі «Сучасна держава – сучасне управління» таким чином:

- Ефективне прозоре управління (інструменти нового державного менеджменту; управління якістю, орієнтири, бюджетування; бачення, управління через цілеспрямований діалог).

- Умотивовані державні службовців і працівники державних установ (реформування закону про державну службу; розвиток людських ресурсів; концепція підготовки вищих керівних кадрів) [493].

До ключових компетенцій вищих державних службовців Німеччини (як результат реалізації навчальних програм) віднесені:

- компетенції врядування – спроможність працювати у національних та міжнародних мережах, багаторівнева співпраця, співпраця із приватним сектором і громадськими організаціями;

- компетенції лідерства – управління змінами, постановка цілей, контроль та оцінка їх досягнення, організаційний розвиток, персональний розвиток, проектний менеджмент;

- компетенції комунікаційні – міжкультурна комунікація, комунікаційні вміння, міжперсональні соціальні вміння;

- компетенції, пов'язані з демографічними змінами, – управління знаннями, управління здоров'ям, управління робочим часом, управління безперервним навчанням протягом життя;

- Компетенції, пов'язані з перспективами Європейського Союзу (ЄС), – процедури процесів прийняття рішень, регуляції ЄС та їх вплив на національний контекст, підтримка структур і програм ЄС [440].

Програма «Сучасна держава – сучасне управління» [493] констатує завдання розбудови сучасного управління та розвитку людських ресурсів. Останнє, зокрема, передбачає прийняття Кодексу лідерства і співпраці та реалізацію програм з розвитку лідерства. Навчальні програми Академії для державних лідерів складаються із таких тематичних блоків: спілкування та співпраця, саморозвиток, менеджмент – лідерство, зв'язки з громадськістю, розвиток персоналу.

Аналіз матеріалів вищезазначених програм засвідчує, що їх основу формує компетентнісний підхід із орієнтацією на профілі посад та аналіз сценаріїв робочого середовища (спілкування і співпраця, організація робочого процесу, управління часом, управління можливостями, цільовий діалог, розв'язання конфліктів). Лейтмотивом програм є завдання «сприяти формуванню нових цінностей і розвитку необхідних компетенцій для інноваційного управління за допомогою навчальних програм із лідерства» [493]. До завдань, що детермінують зміст і принципи побудови навчальних програм професійної підготовки держаних лідерів, належать такі:

- Підвищити послідовну орієнтацію служби на лідерську поведінку назустріч громадянам та у межах управління, що означає посилення прозорості та комунікації під час прийняття рішень, рівня участі, ініціативності та гнучкості персоналу в робочих умовах.

- Розвиток лідерства та командного підходу.

Наявні програми Федеральної академії класифіковані у блоки, критерієм формування яких є вид компетенцій. Призначення програм – допомогти вищим державним службовцям розвинути власний лідерський потенціал і тим самим покращити свою спроможність управляти. Крім того, аналіз джерел дає змогу констатувати, що у випадку Німеччини реалізація програм з лідерства є інтегрованим елементом державної кадрової політики. Цей факт значно підсилює мотиваційний, змістовий і методичний аспект під час навчання. Чітка взаємозалежність між результатами навчання (у формі компетенцій) і цілями та методами навчання, спрямованими на розвиток компетенцій, забезпечує ефективність навчального процесу.

Отже, здійснений аналіз провідного європейського досвіду професійної підготовки лідерів для сфери державного управління засвідчив наявність:

- чіткої спрямованості державних кадрових політик провідних європейських країн на розвиток лідерського потенціалу вищих державних службовців;

- нормативно-правового підґрунтя для забезпечення політичної підтримки та інтегрованості професійного розвитку управлінців-лідерів у систему державної служби;
- високого рівня організаційного та методичного забезпечення програм професійної підготовки управлінців-лідерів, усвідомлення їх доленосного значення для суспільного розвитку;
- чітких орієнтирів і результатів реалізації програм професійної підготовки управлінців-лідерів у вигляді національно визначених рамок лідерських компетенцій.

4.3. Професійна підготовка державних лідерів у Австралії, Канаді та США

Вибір для аналізу зазначених вище країн обумовлений, серед іншого, кількома факторами:

- високим рейтингом цих країн за індексом людського розвитку (Австралія (2), Канада (8), США (4)) за даними Звіту ПРООН про розвиток людини за 2010 р. [82];
- наявністю довгострокових державних стратегій з розвитку лідерського потенціалу на державній службі.

Програми розвитку державних лідерів (досвід Австралії). Важливість лідерського потенціалу серед вищих державних службовців Австралії була усвідомлена ще у 1984 р. [512], після чого зусилля уряду та Комісії з державної служби були спрямовані на його розвиток. Наступним кроком стала публікація у 1992 р. «Рамки з управління людськими ресурсами» («Human Resource Management Framework»). Цей документ спільно з документом «Цінності Вищої державної служби Австралії», серед яких ідентифіковано і «лідерство найвищої якості» [415], створили підґрунтя для розроблення «Рамки лідерської спроможності вищих управлінців» («Senior Executive Leadership Capability») (далі – РЛС).

З 1999 р. РЛС стала орієнтиром для Вищої державної служби Австралії. Затвердження РЛС відбулося лише у 2001 р. після дворічного апробаційного періоду. Призначення РЛС полягає у тому, щоб виробити спільне бачення тих факторів, які є критичними для успішного виконання вищими державними службовцями їхньої лідерської ролі. Головне завдання державних лідерів Австралії визначено як «творення узгодженої візії та місії організацій, підвищення спроможності та мотивація персоналу задля досягнення високих результатів» [501]. РЛС має широкий спектр застосування в Австралії, а саме використовується при відборі кандидатів на посади Вищої державної служби, розробленні та реалізації програм із розвитку лідерського потенціалу, оцінюванні результатів діяльності управлінців, коротко- та довготерміновому плануванні для Вищої державної служби, запровадженні ініціатив для організаційного розвитку. Структура та зміст РЛС зображені на рис. 4.4.



Рис. 4.4. Рамки лідерської спроможності вищих управлінців Австралії [50]

Зазначимо, що кожна складова РЛС уточнена. Для прикладу, кластер «Демонстрація на власному прикладі розвитку та цілісності» містить такі положення: демонструє професіоналізм і порядність на державній службі; ризикує та засвідчує мужність; стимулює до дій; демонструє гнучкість (еластичність) – фізичну та психічну; засвідчує самоусвідомлення та відданість саморозвитку [501].

На основі РЛС розроблена та функціонує так звана «Інтегрована система лідерства» («Integrated Leadership System») [456], яка, по суті, є системою розвитку державних лідерів в Австралії. Система містить такі складові:

- Модель лідерства Вищої державної служби.
- Шлях лідерства.

- Підтримувальні інструменти.
- Програми [456].

У світлі предмету нашого дослідження звернемося до аналізу останнього компонента системи – програм із розвитку державних лідерів Австралії. Сайт Комісії Австралійської державної служби містить блок «Програми з лідерства», що включає 13 програм і блок «Вищі державні службовці» у складі семи програм. Опис деяких із них подано нижче.

Програма «Практичне лідерство». Фокус програми визначено таким чином: «Сучасний погляд на ефективне управління у середовищі державного сектору» [422]. Завдання програми є такими: здійснити аналіз власної спроможності та спроможності очолюваної команди на предмет досягнення результатів і розроблення стратегій для покращення результатів, покращити усвідомлення і розуміння значення мотивації та цінностей у поведінці людей і розвинути здатність їх використання для побудови ефективних взаємовідносин, розвинути управлінські здібності, сприяти розвитку практичної перспективи Вищої державної служби, долучитися до мережі управлінців Вищої державної служби. Програма пропонується у такому форматі: 3 дні інтенсивного очного тренінгу і 3 дні дистанційного навчання. Для навчання використовується спектр методів, які дають змогу оцінити та розвинути власний лідерський потенціал учасників програми.

Програма «Лідерські виміри» спрямована на розвиток компетенцій щодо формування стратегій та оцінки організаційного оточення, управління та ведення персоналу, вчинення впливу на інших, управління конфліктними ситуаціями, гармонійного поєднання щоденних завдань із стратегічними цілями, запровадження політик відповідно до визначених стратегічних напрямків [422]. Програма реалізується у змішаному режимі – поєднання очної сесії (у форматі ретриту) та дистанційного навчання. Основний методичний підхід – аналіз реальних життєвих ситуацій.

Програма «Лідерська майстерність» має формат інтерактивного обговорення, до якого, окрім учасників, запрошуються визнані експерти та

практики (державні лідери) у сфері Вищої державної служби. У фокусі навчального діалогу проблема забезпечення ефективності Вищої державної служби в умовах суспільних викликів сьогодення, партнерство та ефективні взаємовідносини для досягнення результатів у складних ситуаціях, стратегії розвитку [422]. Методичний підхід програми спрямований на розвиток поведінкових компетенцій.

Програма «Ведення через обмеження» має практично-аналітичний характер, поєднуючи можливості для розвитку лідерського потенціалу та глибокого аналізу наявних тенденцій. Навчання відбувається на основі спеціально розроблених сценаріїв із запрошенням зовнішніх експертів-доповідачів. Важливим компонентом програми є індивідуальна рефлексія та оцінка власних можливостей лідерства у сучасному середовищі Вищої державної служби.

Програма «Нові лідерські горизонти» розроблена для новопризначених вищих державних службовців. Її мета – усвідомлення власної ролі та власного досвіду для забезпечення вагомого внеску в організаційну спроможність Вищої державної служби. Формат програми – триденний очний тренінг із використанням спектру таких методів: самооцінка, тьюторіали, індивідуальний коучинг, семінари тощо.

Програма «Трансформаційне лідерство» призначена для досвідчених вищих державних службовців (з досвідом діяльності понад три роки). Мета програми – розширення їхньої лідерської спроможності. Формат програми – триденний тренінг, із включенням самооцінки, навчальних візитів і семінарів.

Програма «Лідерство без кордонів» є міжнародною ініціативою за участі Комісії Австралійської державної служби, Канадської школи державної служби та Національної школи уряду Великої Британії. Програма призначена для вищих державних службовців чотирьох країн: Австралії, Великої Британії, Канади і Нової Зеландії та має подвійну мету:

- 1) формування нової генерації державних лідерів, готових ефективно функціонувати у сучасному глобалізованому світі та складному середовищі;

2) програма діє як «потужний аналітичний центр (think-tank) що продукує нові імпульси у глобальне лідерство [422].

Формат програми – тритижневі очні сесії, які проводяться відповідно в Австралії, Великій Британії та Канаді. Тематика сесій є такою: ведення комплексних систем, ведення для громадян, ведення трансформацій. Програма формує унікальну мережу вищих державних службовців з високим лідерським потенціалом та створює широкі можливості для обміну досвідом між ними.

Важливо зазначити, що програми для управлінців із розвитку лідерських якостей в Австралії є елементом єдиної інтегрованої системи з розвитку лідерства на державній службі. Реалізація програм забезпечується низкою освітніх інституцій, які не входять до системи державного управління. Досвід Австралії щодо розвитку лідерського потенціалу на Вищій державній службі є успішним прикладом запровадження централізованої моделі сприяння державному лідерству (лідерству на державній службі). Алгоритм запровадження складається із чотирьох кроків у такій послідовності:

1. Визнання лідерства як базової якості Вищої державної служби.
2. Розроблення, апробація та легалізація на національному рівні профілю (рамок компетенцій) державного лідера.
3. Використання профілю державного лідера як основи для відбору кандидатів на Вищу державну службу, моніторингу та оцінки діяльності на державній службі, розроблення освітніх програм з розвитку лідерського потенціалу.
4. Реалізація навчальних програм з розвитку лідерського потенціалу вищих державних службовців.

Здійснений аналіз джерел виявив такі особливості досвіду Австралії щодо реалізації програм із розвитку лідерських компетенцій вищих державних службовців:

- використання компетентнісного підходу;
- домінування поведінкових компетенцій як результату реалізації програм;

- змістове поєднання лідерства індивідуального, організаційного, стратегічного, інноваційного (змін) і глобального (міжнаціонального);
- використання різних форматів навчання (очного, дистанційного, змішаного);
- домінування методів навчання, спрямованих на розвиток поведінкових компетенцій (самооцінка, ситуаційний аналіз, метод оповідача (сторітеллінг), коучинг тощо).

Діяльність Канадської школи державної служби з розвитку лідерства.

1 січня 2006 р. у Канаді набув чинності державний акт під назвою «Політика навчання, підготовки та розвитку» [515], який спрямовує діяльність уряду Канади та відповідних державних інституцій на розвиток людського потенціалу на державній службі. Індивідуальне та організаційне лідерство визнано державою тими «стовпами», на яких здійснюється розбудова сильної та ефективної державної служби, здатної швидко та успішно адаптуватися до суспільних змін і відповідати на суспільні виклики XXI ст. Цим же документом легалізовано процес «реновації» (оновлення) державної служби (Public Service Renewal) як безперервного процесу вдосконалення якості державних послуг через удосконалення якості корпусу державних службовців. Останнє здійснюється через розбудову системи організаційного навчання. З цією метою до обов'язків державних службовців Канади віднесена відповідальність за власний професійний розвиток, рівень наявних компетенцій (знансєвих, вміннєвих і поведінкових) та їх відповідність займаній посаді, розроблення та виконання індивідуального навчального плану. Прийняття Кодексу цінностей та етичних норм для державного сектору Канади передбачено Планом дій із реновації державної служби у березні 2011 р. Цьому передувало їх обговорення на рівні департаментів та систематизація результатів обговорення, здійснене восени 2010 року Департаментом управління людськими ресурсами [238].

Канадська школа державної служби (Canadian School of Public Service) є головною державною установою системи професійного розвитку державних службовців Канади. У процесі «реновації» державна служба забезпечує підтримку

державних департаментів і агенцій у розробленні та реалізації стратегій організаційного навчання, кожного державного службовця у підготовці індивідуальних планів навчання та досягненні визначених навчальних цілей [473].

На виконання зазначених завдань Школою розроблено «Дорожню карту» для корпусу вищих державних службовців, яка, окрім іншого, містить і блок із розвитку лідерства. Орієнтаційним підґрунтям «Дорожньої карти» слугують «Рамки управлінської відповідальності» («Management Accountability Framework»), структура яких представлена на рис. 4.5.

Врядування та стратегічні напрями	Цінності державної служби			Результати і досягнення
	Програми та політика	Люди <i>Фокус на розбудові організаційної спроможності та лідерства, для того щоб гарантувати організаційний успіх і впевненість у майбутньому для державної служби.</i>	Служба, зорієнтована на громадян	
	Управління ризиками	Управління ресурсами	Підзвітність	
	Навчання, інновації та управління змінами <i>Управління через безперервний розвиток і трансформацію, запровадження інновацій, організаційне навчання, цінування корпоративних знань і здобутих результатів.</i>			

Рис. 4.5. Рамки управлінської відповідальності державної служби Канади [496]

Розвиток лідерства у системі державної служби Канади здійснюється на засадах компетентнісного підходу. До ключових лідерських компетенцій вищих державних службовців належать такі чотири:

1. Цінності та етичні норми – служити чесно та з повагою.
2. Стратегічне мислення – забезпечення інновацій через аналіз і творення ідей.
3. Залученість – мобілізація людей, організацій, партнерів.
4. Управлінська досконалість (управління діяльністю, управління людьми, управління фінансами) [474].

Розвиток лідерів на всіх організаційних рівнях та «озброєння» управлінців лідерськими компетенціями визначено пріоритетом Канадської школи державної служби. Сприяння державному лідерству здійснюється Школою шляхом формування нової генерації лідерів, посилення лідерських компетенцій нинішніх керівників, реагування на потреби з розвитку Корпусу вищих державних службовців, розбудови на національному та міжнародному рівні мереж для професійного розвитку й обміну досвідом між державними лідерами, творення спільнот лідерів у державних організаціях [423].

З блоку навчальних програм і заходів, що пропонуються Канадською школою державного управління вищим державним службовцям, візьмемо для аналізу лише ті, які сконцентровані на розвитку лідерства у тому чи іншому його прояві.

Поглиблена програма з лідерства. Її мета – розширити наявний світогляд учасників програми і таким чином підготувати їх до «ефективного ведення державної служби в майбутнє та досягнення результатів для канадців» [433]. Завдання програми є такими:

- розбудова «кадрового кістяка» із найбільш ефективних управлінців-лідерів для системи державної служби;
- творення сильної спільноти управлінців-лідерів для забезпечення ефективної командної роботи на засадах довіри;
- розширення корпусу управлінців-лідерів шляхом залучення та розвитку талановитих державних службовців;
- спрямування цінностей управлінців-лідерів на стратегічні пріоритети державної служби.

Тематичні питання, які висвітлюються у межах програми, є такими: майбутнє Канади, майбутнє державної служби, спільнота державних лідерів та їх розвиток. Формат програми – 3 блоки, кожний тривалістю 2-3 тижні, які вивчаються дистанційно та доповнені очними сесіями. Загальна тривалість програми – 13 місяців. Ознайомлення із матеріалами програми засвідчило, що її методологічне підґрунтя передбачає аналіз і рефлексію щодо реального життєвого

досвіду, кращої управлінської практики; поєднання індивідуальної та групової роботи; активний обмін досвідом; врахування різних навчальних стилів (через застосування цілого спектру видів навчальної діяльності – дослідження, ознайомлення з матеріалами, ситуаційні вправи, діалоги тощо); баланс між інтенсивним навчанням і часом для рефлексії; проведення ознайомлювальних і навчальних поїздок у межах та поза межами Канади задля максимізації безпосереднього управлінського досвіду. Додатково відмітимо, що зазначена програма є інструментом формування нової генерації лідерів для державної служби Канади. Традиційно програми такого типу спрямовано на молодих, талановитих державних службовців – потенційних кандидатів для вступу до Корпусу вищих державних службовців.

Програма «і-Лідерство» – це нова програма, розпочата у вересні 2010 р. [433], покликана розвивати лідерські компетенції управлінців для забезпечення ефективної діяльності в умовах комплексного, складного та швидкозмінного середовища державної служби. У фокусі програми – якості для управління командами, вирішення конфліктних ситуацій, проведення складних переговорів, запровадження глибоких змін. Загальний термін програми складає 12 місяців, її структура передбачає такі п'ять фаз (кожна тривалістю 21 день):

- Фаза I «Ведення себе та інших» (5 днів аудиторного навчання) містить такі теми: індикатори типів Майєра-Бріггса, опис навчальних стилів, емоційний інтелект, надання та отримання зворотного зв'язку, міжособистісні та внутрішньособисті навики, комунікаційні навики.

- Фаза II (4 дні аудиторного навчання) спрямована на розгляд таких тематичних питань: індивідуальний проект «Уявляючи лідера», оцінка – зворотній зв'язок за методом «360°», активні навчальні групи (колегіальний коучинг).

- Фаза III «Ведення у змінних ситуаціях» (4 дні аудиторного навчання) забезпечує вивчення таких тем: управління протилежностями, ведення команд (реальні та віртуальні команди), навики фасилітатора, навики коуча, складні переговори та обговорення, управління конфліктами.

- Фаза IV (5 днів аудиторного навчання) висвітлює такі тематичні блоки: активні навчальні групи (колегіальний коучинг); прикладні групові дослідження, сфокусовані на корпоративних пріоритетах.

- Фаза V «Ведення у майбутнє» (3 дні аудиторного навчання) складається з таких тем: групові презентації проектів і зворотній зв'язок, імітації, ведення трансформацій, ведення вверх, мій лідерський шлях (саморефлексія та презентація).

На відміну від попередньої ця програма є інструментом формування організаційного лідерства та призначена для діючих керівників, озброюючи їх необхідними компетенціями задля творення у межах керованих підрозділів культури організаційного навчання. Програма має дуже інтенсивний формат, в її основі – аналіз ситуацій (кейси), моделювання, імітації, самооцінка, активна групова робота, колегіальний коучинг, прикладні дослідницькі проекти, активний зворотний зв'язок, групові дискусії, «уявні посадові призначення» тощо.

Програма «Живе лідерство» має експериментальний характер, у її основі – підхід навчання через дію, аналіз, рефлексія та реальний життєвий досвід. До завдань програми належать: розвиток індивідуальних лідерських компетенцій, ознайомлення із провідним досвідом щодо розроблення та реалізації державної політики, аналіз поточних проблем федеральної державної служби, визначення національних пріоритетів, творення спільноти державних лідерів. Базовою методологією програми є консультування із залученням цілого спектру стейкхолдерів державної служби. Зміст програми охоплює такі теми: індивідуальне лідерство, організаційне лідерство, лідерство на державній службі [433]. Формат програми – 29 днів аудиторного навчання та 7 днів навчання через дію, загальна тривалість програми – 13 місяців. Аналіз матеріалів програми засвідчує, що для її реалізації використовується широкий спектр методів і видів навчальної діяльності, серед яких, зокрема такі:

- аудиторні заняття – призначені для презентацій теорій лідерства, знайомства учасників, залучення експертів і гостей;

- активна групова робота – одноденні зустрічі для невеликих навчальних груп (5–7 осіб), склад яких зберігається протягом усієї програми, відбуваються кожні 5–6 тижнів у супроводі прикріпленого фасилітатора (коуча);

- навчальні візити – забезпечують можливість контакту зі стейкхолдерами державної служби, отримання їхніх рекомендацій і порад. Візити мають тривалість від 2 до 8 годин;

- он-лайн платформа – допомагає забезпечити мережеве спілкування учасників програми, містить дискусійні форуми та інформаційні ресурси;

- коучинг «один на один» – одногодинні зустрічі учасника та коуча відбуваються кожні 3 місяці для того, щоб проаналізувати навчальний процес, власний успіх і допомогти учаснику трансформувати навчання у професійну діяльність;

- коучинг «психічного здоров'я» – спрямований на розвиток стійкості учасників програми до стресів і розвитку їх спроможності формувати здорову психологічну атмосферу на робочому місці;

- зворотній зв'язок за методом «360°» – інструмент для оцінки власного лідерського потенціалу на основі чотирьох ключових компетенцій державного лідерства;

- підтримка спонсорів і випускників – участь у програмі безпосередніх керівників учасників і державних лідерів – випускників програми значним чином підвищує мотивацію та є потужним стимулом для учасників.

Усі вище зазначені програми належать до категорії середньострокових. Поряд із цим Канадська школа державного управління пропонує вищим державним службовцям також цілий спектр короткотермінових курсів з лідерства. Здійснений аналіз джерел засвідчив, що до факторів, які забезпечують успіх програм Школи для державних лідерів слід віднести такі:

- причетність, участь і підтримка програм з боку вищих керівників державної служби;

- стратегічний підхід до планування, розроблення та запровадження програм навчання;

- сучасність, актуальність і своєчасність навчальних програм;
- широкий спектр методів навчання та висока якість навчання.

Крім того, активне проведення порівняльних досліджень з питань професійної підготовки управлінців-лідерів, яке здійснюється фахівцями Канадської школи державного управління, створює потужне наукове та прикладне підґрунтя для адаптування провідного досвіду професійного розвитку державних лідерів.

Розвиток державних лідерів (досвід США). Рух до «нового державного управління» розпочався у США у 80-х роках ХХ ст. та досяг федерального рівня у 1993 р. Потреба змін пояснювалася так: «Причина всіх змін є проста і одна для всіх: бюрократичні системи, які ми успадкували від ХХ ст., не є придатними для швидкості та змін ХХІ ст. Викликом ХХІ ст. є потреба застосовувати нові форми пост-бюрократичного врядування, які є релевантними наявним політичним проблемам» [496, с. 39–40].

Одним із основних результатів зазначеного оновлення стало інноваційне та безперервне навчання державних службовців для розвитку їхнього лідерського потенціалу. Над виконанням цього завдання працює, зокрема, Федеральний інститут управління при Департаменті управління персоналом уряду США. Аналіз матеріалів засвідчив, що програми Інституту розроблені на основі компетентнісного підходу. При їх виборі керівникам департаментів Федерального уряду рекомендується орієнтуватися на перелік тих компетенцій, які вони бажають розвинути у собі. До рекомендованого переліку, зокрема, належать такі поведінкові компетенції: відповідальність / звітність, креативність / інновативність, орієнтованість на клієнта, рішучість / готовність приймати рішення, емоційний інтелект, підприємливість, усвідомлення, гнучкість, переконливість, цілісність / щирість, здоровий глузд, стратегічне мислення / візія, пружність / еластичність (фізична та психічна), віра / довіра [520]. Перелік основних функціональних (змістових) напрямів для розвитку управлінців охоплює такі: управління конфліктами, безперервне навчання, розвиток інших, управління фінансами, управління людським капіталом, ведення переговорів,

міжособистісна взаємодія, збалансування різноманітностей, усна комунікація, письмова комунікація, партнерство, вирішення проблем, мотивація службовців, розбудова команд та ін. Об'єднувальним фактором пропонованих програм із розвитку лідерського потенціалу є процедура сертифікації, яка містить такі чотири сертифікаційні рівні: 1) керівник проекту / лідер команди; 2) інспектор; 3) менеджер; 4) лідер (табл. 4.4).

Таблиця 4.4.

**Сертифікаційна програма з лідерства
для федеральних службовців уряду США**

<i>Рівень</i>	<i>Оцінка лідерського потенціалу</i>	<i>Розвиток лідерського потенціалу</i>	<i>Політична свідомість</i>	<i>Розвиток навичок</i>
<i>Керівник проекту / лідер команди</i>	Рівень 1. Оцінка на основі імітацій.	Лідерський потенціал. Ведення діяльності та проектних команд.		Розвиток високоефективних команд. Фасилітативне лідерство. Лідерські навички. Принципи проектного менеджменту. Розбудова команд та командне лідерство. Вирішення конфліктів.
<i>Інспектор</i>	Рівень 2. Оцінка з використанням низки інструментів.	Лідерство.		Вирішення конфліктів. Коучинг та менторство для досконалості. ІКТ. Ефективна письмова комунікація. Жіноче лідерство. Інспектування. Корені лідерства.
<i>Менеджер</i>	Рівень 3. Оцінка з використанням низки інструментів.	Вступ для ново-призначених менеджерів. Розвиток менеджменту.	Державна політика. Політичне середовище. Федеральна регуляторна політика.	Організаційна культура. Розвиток клієнт-орієнтованих організацій. Очні комунікації. Стратегічне управління людськими ресурсами. Вирішення конфліктів. Коучинг та менторство для досконалості.
<i>Лідер</i>	Рівень 4. Оцінка на основі поведінкових компетенцій.	Вступ для посадовців управлінського рівня. Лідерство для демократичного суспільства.	Федеральна бюджетна політика і процеси. Наука, технологія та державна політика.	Партнерство крізь організаційні бар'єри. Інновації в уряді. Лідерство під час криз. Лідерські компетенції. Комунікація. Конструктивний конфлікт. Лідерство для глобального суспільства. Перевага гнучкості.

Примітка. Таблиця розроблена на основі [520].

Успішне завершення кожного рівня передбачає проходження п'яти навчальних модулів протягом трьох років. Рівень сертифікації визначається при

складанні індивідуальних планів розвитку державних службовців. Табл. 4.4 відображає структуру та зміст сертифікаційної програми.

Програма розвитку державного лідерства Інституту Світового банку. Як орієнтири зазначена програма бере за основу три основні характеристики сучасного лідера: здатність розробляти та мобілізувати стейкхолдерів навколо спільної візії; спроможність гарантувати ефективний перехід складових візії у конкретні результати; установки до чесності та етичності, а також практики відповідальності (підзвітності) [418, с. 5]. Програма акцентує увагу та розкриває важливість розуміння взаємозв'язку між лідерством індивідуальним та інституційним (організаційним), якістю уряду та якістю лідерства в країні. Розглядаючи лідерство як ключовий фактор для ефективного врядування та успішної імплементації державних програм і реформ, програма включає такі змістові блоки у послідовності:

1. Підготовка урядової трансформації.
2. Пріоритизація (визначення пріоритетів) та обговорення нового урядового порядку денного.
3. Імплементація політики, програм та послуг для досягнення результатів.
4. Гарантування послідовності (наслідування).

На основі результатів реалізації зазначеної програми та аналізу провідного досвіду фахівці Інституту Світового банку ідентифікували ключові принципи для забезпечення ефективності програм професійного розвитку управлінців-лідерів державного сектору, які є такими: орієнтація на потреби; чітка ідентифікація цілей; орієнтація на клієнтів і залучення замовників у процес розроблення програм з метою врахування локальних потреб, контексту та культури; спрямування на розвиток поведінкових компетенцій; участь у програмах представників громадських і приватних організацій.

Підсумовуючи зазначимо, що представлені у цьому підрозділі програми засвідчують дотримання та ефективність цих принципів. Крім того, здійснений аналіз провідного зарубіжного досвіду реалізації програм із розвитку лідерського потенціалу державних службовців дає змогу констатувати такі висновки:

- Пріоритетом професійної підготовки вищих державних службовців в умовах сучасних суспільних трансформацій є розвиток лідерського потенціалу. Програми професійної підготовки управлінців-лідерів є інтегративним елементом державної кадрової політики провідних країн світу.

- Розроблені та визнані на національному рівні рамки лідерських компетенцій (профіль компетенцій державного лідера) слугують «наскрізним» орієнтиром для відбору, оцінки та професійного розвитку управлінців у системі державної служби.

- Реалізація навчальних програм із професійного розвитку лідерських компетенцій вищих державних службовців здійснюється на високому якісному рівні, а їх ефективність забезпечується функціонуванням спеціально розроблених освітніх моделей, адаптованих змістовно, методично та організаційно до локальних потреб і можливостей.

4.4. Умови для професійного розвитку лідерів на державній службі України

Важливо зазначити, що вітчизняна система професійної підготовки державних службовців розбудована на основі наукових і практичних здобутків відомих у цій сфері фахівців, серед яких: В. Луговий, П. Надолішній, Н. Нижник, В. Олуйко, Н. Протасова, В. Ребкало, В. Цветков та ін. Очевидним є той факт, що система державного управління належить до визначальних чинників, які зумовлюють суспільний розвиток. З цього приводу В. Олуйко пише: «Подолання кризових процесів у державі і суспільстві не в останню чергу залежить від впорядкування системи державного управління» [266]. Учений вбачає необхідність «оновлення і посилення дієздатності управлінського корпусу владних структур», підвищення «рівня ділової і професійної підготовленості, соціально-психологічних якостей» державних службовців, а одним із шляхів цього є «виховання управлінських кадрів» [266]. Принциповим у зазначеному

формулюванні є використання терміну «виховання», важливість якого для професійної підготовки управлінців-лідерів є критичною.

Стратегія модернізації системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування [360], розміщена на сайті Головного управління державної служби України (ГУДС України), дає характеристику нинішній системі, яка включає:

- Національну академію державного управління при Президентові України та її 4 регіональні інститути;
- 16 вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку магістрів за спеціальностями «державне управління» та «державна служба»;
- 23 центри перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ і організацій;
- 65 галузевих навчальних закладів вищої і післядипломної освіти, що ліцензовані для підвищення кваліфікації службовців [360].

До основних недоліків системи відповідно до документу віднесено те, що вона «не виконує виховної функції» [360]. Стратегія містить широкий перелік напрямів і заходів модернізації системи. Поряд із тим, їх детальний аналіз засвідчує, по суті, відсутність таких, що дозволять посилити саме виховну роль системи професійної підготовки державних службовців.

На даному історичному етапі констатується новий еволюційний виток у розбудові вітчизняної системи професійної підготовки державних службовців. Президент України у своєму Указі «Про першочергові заходи щодо вдосконалення формування та реалізації державної кадрової політики» за № 806/2010 від 12 серпня 2010 р.» [312] зініціював громадське обговорення проекту Стратегії державної кадрової політики на 2011–2020 роки. Аналіз зазначеного проекту засвідчив кілька важливих фактів, значущих у ракурсі нашого дослідження. Зокрема, здійснено введення в офіційний обіг використання таких понять як

«професіоналізм», «профілі професійних компетенцій», «профілі професійної компетенції лідерства» у такому формулюванні:

- *«Професіоналізм персоналу – здатність працівників, які мають необхідний набір навичок, знань, цінностей, підходів та особистих якостей, що проявляються у їх поведінці, виконувати види робіт, що входять до компетенції займаних ними понять.*

- *Профілі професійних компетенцій для посад державних службовців – набір навичок, знань, цінностей, підходів та особистих якостей, що проявляються у поведінці державного службовця, що сприяє досягненню успішних результатів діяльності на певній посаді.*

- *Профілі професійної компетенції лідерства – це набір компетенцій та пов'язаної з ними поведінки, що безпосередньо стосується функцій лідерства, які вже виконуються або мають виконуватися» [312, с. 4–5].*

До основних проблем у сфері кадрової політики, які потребують невідкладного вирішення, Стратегією віднесено «невідповідність державної кадрової політики вимогам трансформаційних процесів у державі» [312, с. 7]. Документ, крім того зазначає: «Сучасне українське суспільство характеризується розривом між існуючою моделлю розвитку людського потенціалу держави та потребами ринкової економіки і демократичного суспільства. Закріпленню ... негативних явищ сприяють застарілі форми праці та менеджменту ...» [312, с. 6] Таким чином, зазначений Указ Президента України констатує необхідність переходу до нової управлінської парадигми. Серед принципів нової державної кадрової політики, визначених у даному документі, виділимо, зокрема, такі:

- «професіоналізм, доброчесність та етика поведінки;
- сприяння професійному та кар'єрному розвитку працівників, можливостей для всебічного, гармонійного розвитку та реалізації особистості ...» [312, с. 6].

Детальний аналіз зазначеного документу засвідчує визнання на найвищому державному рівні необхідності розроблення та реалізації державної політики на засадах компетентісного підходу та лідерства. Поряд із цим, підкреслимо наявність у документі низки протиріч методологічного характеру, закладених уже

на рівні поданих визначень щодо розуміння сутності компетентісного підходу та лідерства. Останнє, з нашої токи зору, може значно ускладнити у подальшому реалізацію визначених у проекті Стратегії амбітних завдань.

Про наявність у нашій державі управлінської кризи зазначають і науковці. Зокрема, Г. Дмитренко констатує: «Україна знаходиться в системній кризі: ... система управління не відповідає вимогам трансформаційних процесів» [80, с. 1]. У своїй статті «Стратегічна новизна виходу України з системної кризи чи Новий управлінський курс для України» [80] учений пропонує і рішення цієї проблеми: «... вихід із системної кризи і забезпечення подальшої трансформації країни можна здійснити завдяки реалізації тріади органічно взаємопов'язаних стратегій, які включають: загальну ідеологію розвитку України як держави; конкретну управлінську стратегію; конкретну освітянську стратегію, орієнтовану на сприяння самореалізації особистості, а також пов'язану підготовкою елітних менеджерів, здатних здійснити управлінську стратегію розвитку держави» [80, с. 3]. Розкриття суті останнього проявляється у таких характеристиках, визначених дослідником:

- «Формування загальної ідеології розвитку України на основі філософії людиноцентризму і національної ідеї, пов'язане з поглибленим розумінням сутності громадянського суспільства. Це суспільство, в якому вся система соціально-економічних відносин сприяє самореалізації особистості в правових рамках загальнолюдської моралі і національної свідомості» [80, с. 4].

- «... людиноцентрична освіта, місією якої є сприяння (через самопізнання свого «Я») самореалізації людини не тільки в процесі навчання, а і подальшій життєдіяльності» [80, с. 6].

Фактично, у вищенаведених висловах науковця відображені засади, які мають бути покладені в основу професійної підготовки управлінців нової генерації – лідерів.

Проект Стратегії державної кадрової політики на 2011-2020 роки [306] також стверджує необхідність професіоналізації державної служби та модернізації системи професійного навчання державних службовців в Україні. До

першочергових кроків на шляху виконання поставлених завдань документом віднесено й інституціоналізацію та розвиток вищого корпусу державної служби, яка передбачає, окрім іншого:

- «Затвердження профілів компетенцій лідерства для державних службовців вищого корпусу...

- Розроблення методики оцінки професійних кандидатів на посади вищого корпусу державної служби.

- Утворення Національного центру оцінювання та розвитку персоналу державної служби при Кабінеті Міністрів України, що проводитиме оцінку психологічних, ділових і моральних якостей кандидатів та надаватиме підтримку у плануванні індивідуального розвитку державних службовців вищого корпусу на основі профілів компетенцій лідерства» [306, с. 16].

Вищезазначені положення засвідчують ідентифікацію конкретних кроків, реалізація яких сприятиме трансформації управління на державній службі до нової парадигми лідерства через розвиток лідерських якостей державних службовців.

Ще одним документом, який визнає актуальність лідерства для системи державної служби в Україні є запропонований ГУДС України *проект «Концепції Державної цільової програми реформування державного управління та державної служби на 2011-2015 рр.»* [174], опублікований в «Урядовому кур'єрі» 21 травня 2010 р. Документ констатує наявність в Україні високого рівня корупції та низького рівня задоволеності громадян діяльністю органів державної влади. До причин останнього розробники документу відносять, зокрема, і брак лідерства, необхідного для ефективного управління змінами в апараті державного управління. Аналіз запропонованих у Концепції заходів на підтримку розвитку лідерського потенціалу, з одного боку, виявляє їх відповідність світовим тенденціям та орієнтирам модернізації державного управління (див. підрозділ 4.1). Поряд із цим, ця відповідність є лише поверховою. Останнє обґрунтовується, зокрема тим, що документ абсолютно не торкається проблеми творення нової «корпоративної культури» державної служби на основі

ідентифікації, визнання та продукування нових цінностей, на яких має функціонувати державна служба України, щоб відповідати суспільним потребам. Основний акцент розробники проекту Концепції зробили на зміні організаційних структур, що, на наше глибоке переконання, є «глухим кутом» при відсутності відповідних дій для зміни світоглядного підґрунтя державної служби. Подібна тенденція притаманна і пункту 2.2 зазначеного документу «Реформування системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування», де передбачено здійснення цілого спектру організаційно-інституційних змін при відсутності їх концептуального спрямування.

Важливо також зазначити, що комплексного доопрацювання потребує і контекст документу, що стосується запровадження компетентісного підходу та лідерства у практику державної служби, оскільки вже на рівні оперування базовими термінами констатується цілий спектр неузгодженостей змістовного та методологічного характеру, що ставить під сумнів спроможність досягнення у подальшому значних результатів. Ще одним вагомим недоліком проекту Концепції, на наш погляд, є той факт, що, якщо певні кроки щодо оцінки професійних компетенцій управлінців на державній службі передбачені розробниками документу, то питання розвитку професійних компетенцій державних службовців (особливо в аспекті формування їх лідерського потенціалу) взагалі залишилося поза увагою, як і будь-які дії, що дозволять сприяти розвитку культури організаційного навчання, появи нових форм комунікації в організаційній культурі системи державного управління та безпосередньо на державній службі.

Вищезазначена Концепція знайшла своє продовження у *проекті «Цільової комплексної програми реформування системи підготовки кадрів для державної служби, підвищення кваліфікації державних службовців та формування кадрового резерву»* від 8 липня 2010 р. [401]. Цей документ не став виключенням і також до ключових проблем функціонування українського суспільства, серед іншого, відніс і наявність «недосконалої системи підготовки, перепідготовки та

підвищення кваліфікації державних службовців» та «відсутність лідерства, необхідного для ефективного управління змінами в апараті державного управління» [401]. Серед шляхів і способів розв'язання зазначених проблем документом ідентифіковано такі:

- «впровадження профілів професійних компетенцій державних службовців як основного інструменту відбору ... та підвищення кваліфікації;
- інституціоналізація та розвиток вищого корпусу державної служби, впровадження спеціальних навчальних програм для вищого корпусу державної служби, спрямованих на удосконалення управлінських та лідерських компетенцій» [401].

Реалізація зазначених кроків сприятиме, на думку розробників документу, «раціональному використанню потенціалу державних службовців вищого корпусу» та «закріпленню у змісті професійного навчання державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування ... цінностей: ... відповідальність, толерантність, гуманізм...» [401]. Останнє положення чітко відображає орієнтацією документу на розбудову лідерства. Ще одним потенційним здобутком проекту Програми є перелік практичних заходів, серед яких цілий спектр спрямовано на запровадження у систему державної служби компетентісного підходу.

Проект «Положення про Президентський кадровий резерв «Нова еліта нації»» представляє собою, за задумом розробників, «програму інвестицій у людський капітал і розвиток людського потенціалу країни щодо пошуку найбільш обдарованих громадян з метою їх швидкого професійного зростання та залучення до проведення реформ, проголошених Президентом України» [293]. Аналіз документу дозволяє констатувати його спрямованість на розвиток лідерських компетенцій серед «резервістів» та, зокрема, застосування методики «360°» для їх оцінки, релевантних методів типу – стажування, участь у проектних і робочих групах – для їх розвитку.

Важливим для визначення умов сприяння розвитку парадигми лідерства у системі державного управління України є також *проект «Концепції формування*

та розвитку вищого корпусу державної служби», який констатує: «Успіх розвитку та модернізації державного управління ... потребує потужного лідерства на рівні вищого корпусу державної служби» [312]. Факторами сучасного розвитку Українського суспільства у документі вказані обмежені можливості системи «підвищення кваліфікації вищого корпусу державної служби, що не враховує найкращі світові підходи та практики у підготовці керівників-лідерів та призводить до браку лідерства, необхідного в сучасних умовах для ефективного управління змінами на державній службі» [312]. Орієнтирами для розвитку системи підвищення кваліфікації вищого корпусу державної служби, відповідно до документу, мають слугувати кращі європейські практики, а результатом реалізації Концепції має стати «розвиток управлінської еліти за рахунок державних службовців з універсальною підготовкою, які володіють компетенціями, необхідними для реалізації лідерства...» [312].

Реальним практичним кроком, спрямованим на виконання зазначеного завдання, можна вважати відкриття у жовтні 2010 р. при ГУДС України *Школи вищого корпусу державної служби*, одним із завдань якої визначено «створення професійного клубу для лідерів державної служби» [407]. Детальний аналіз матеріалів, розміщених на сайті Школи, дозволив виявити певні факти, які засвідчують формування платформи для професіоналізації державного управління у напрямі лідерства. Такими вбачаються, щонайменше, два: констатація цінностей лідерства – цілісність, прозорість, відповідальність [407]; розроблення та реалізація Програми розвитку лідерства 2010, метою якої є «посилення ключових управлінських та лідерських якостей» [407]. Поряд із цим, більш глибокий аналіз матеріалів, засвідчує, що основними орієнтирами програм Школи є «набуття вмінь і навичок», що притаманно парадигмі менеджменту, а не лідерства (див. підрозділ 2.1). Не відповідає сутності лідерства, на наш погляд, і визначення самого терміну «лідерство», взяте за основу розробниками Програми: «Лідерство – це процес ефективного використання ресурсів для позитивних змін» [407]. Протиріччя між заявленою орієнтацією на розвиток лідерського потенціалу та реальною – на розвиток менеджерських умінь також поглиблює домінування у

програмах навчання методів (тренінги, дискусії, кейси), спрямованих на розвиток вміннєвих, а не поведінкових компетенцій.

Отже, здійснений аналіз джерел дає змогу констатувати тенденцію до реалізації в Україні з боку держави конкретних дій, спрямованих на запровадження у систему державного управління нової управлінської парадигми – лідерства. Одним із основних кроків у цьому напрямі є формування освітньої інфраструктури для розвитку лідерського потенціалу державних службовців. Поряд із цим, аналіз наявних навчальних матеріалів засвідчує домінуючу орієнтацію пропонованих сьогодні навчальних програм діючої в Україні Школи вищого корпусу державної служби на розвиток менеджерських компетенцій при декларації їх орієнтації на розвиток лідерських якостей. Така особливість вітчизняних програм із розвитку лідерського потенціалу на державній службі підкреслює необхідність удосконалення змістовного та методичного аспектів, а також актуальність і критичну потребу у розробленні методології професійної підготовки управлінців-лідерів у сфері державного управління та її імплементацію у вітчизняну практику.

Висновки до четвертого розділу

В умовах сучасних суспільних трансформацій, зокрема трансформації моделей державного управління, констатується формування моделі «чутливого врядування». Її параметри слугують орієнтирами для розвитку системи професійної підготовки вищих державних службовців. Модель «чутливого врядування» передбачає уряд, що є відкритим і чутливим до потреб суспільства, більш відповідальним і краще регульованим зовнішніми стейкхолдерами і законом. Запровадження та становлення моделі «чутливого врядування» передбачає розбудову середовища державної служби на принципах організаційного навчання та відповідно до нової управлінської парадигми – лідерства. Актуальність розвитку лідерських компетенцій у вищих державних службовців констатується як на глобальному рівні (Всесвітня доповідь ООН за

2005 р. «Розкриття людського потенціалу задля ефективності державного сектора»), так і на європейському (дослідження 2008 р. «Вищі державні менеджери в Європі») та національних рівнях (державні програми та концепції розвитку державної служби).

Розвиток лідерського потенціалу передбачає побудову «профілю державного лідера». Визнані на міжнародному і національних рівнях профілі (рамки компетенцій) державного лідера визначають перелік ключових компетенцій, необхідних сучасним вищим державним службовцям, як основу для ефективного виконання ними своїх професійних функцій. Зазначені профілі також слугують підґрунтям і орієнтиром для розроблення та реалізації програм професійної підготовки державних лідерів.

Ознайомлення із досвідом зарубіжних країн дало змогу виокремити для аналізу 30 програм професійної підготовки лідерів для сфери державного управління. Здійснений аналіз провідного зарубіжного досвіду професійної підготовки лідерів для сфери державного управління засвідчив наявність:

- чіткої спрямованості державних кадрових політик провідних країн на розвиток лідерського потенціалу вищих державних службовців;
- нормативно-правового підґрунтя для забезпечення політичної підтримки та інтегрованості професійного розвитку управлінців-лідерів у систему державної служби;
- високого рівня організаційного та методичного забезпечення програм професійної підготовки управлінців-лідерів, усвідомлення їх доленосного значення для суспільного розвитку;
- чітких орієнтирів і результатів реалізації програм професійної підготовки управлінців-лідерів у вигляді національно визначених рамок лідерських компетенцій;
- різноманітності зазначених програм професійної підготовки державних лідерів, детерміновану специфікою локальних умов.

До ключових принципів, що забезпечують ефективність таких програм, слід віднести такі: орієнтація на потреби; чітка ідентифікація цілей; орієнтація на

клієнтів і залучення замовників у процес розроблення програм із метою врахування локальних потреб, контексту та культури; спрямування на розвиток поведінкових компетенцій; участь у програмах представників громадських і приватних організацій. Поряд із цим ключовою умовою реалізації програм подібного спрямування задля забезпечення їх успіху є їх ідентифікація як інтегрованого елементу державної кадрової політики з розвитку лідерського потенціалу на державній службі.

З'ясовано, що результатом реалізації програм професійної підготовки управлінців-лідерів для державного сектора є розвиток компетенцій відповідного профілю, домінуючу роль в якому відіграють поведінкові компетенції. Акцент на розвиток саме поведінкових компетенцій детермінує спектр відповідних змістових і методичних характеристик, які відображають специфіку зазначених програм і забезпечують їх ефективність.

Аналіз вітчизняних державних програм і нормативно-правових документів засвідчив тенденцію до формування умов для сприяння професійному розвитку лідерів на державній службі України та, зокрема, підтвердив актуальність професіоналізації державного управління, розвиток професіоналізму державних службовців, у тому числі їх лідерських компетенцій. До практичних кроків, спрямованих на виконання зазначеного завдання, можна віднести відкриття у жовтні 2010 р. при Головному управлінні державної служби України Школи вищого корпусу державної служби. Аналіз матеріалів Школи засвідчує наявність протиріччя: концептуальну орієнтацію на професіоналізацію державного управління у напрямі лідерства та орієнтацію запропонованих Школою навчальних програм на розвиток менеджерських компетенцій. Зазначене протиріччя підкреслює актуальність розроблення методології професійної підготовки управлінців-лідерів та її імплементацію, зокрема, у сферу державного управління.

Матеріали розділу представлені у публікаціях автора:

- Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : [моногр.] / С. А. Калашнікова ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К. : [Київ. ун-т ім. Б. Грінченка], 2010. – 390 с.

- Луговой В. И. Профессионализация государственного управления как фактор повышения конкурентоспособности страны в условиях глобализации / Луговой В. И., Калашникова С. А., Таланова Ж. В. / Конкурентоспособность России в условиях глобализации / под общ. ред. В. К. Егорова, С. В. Степашина. – М., 2006. – С. 61–71.

- Калашнікова С. А. Побудова моделі підготовки управлінських кадрів для інституцій Європейського Союзу: аналіз діяльності Європейської школи управління / С. А. Калашнікова // Вища освіта України № 4 : теорет. та наук.-метод. часоп. (Дод.1) / Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2008. – Тем. вип. – С. 87–92.

- Калашнікова С. А. Професіоналізація державного управління: сучасні орієнтири для професійної підготовки / С. А. Калашнікова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. / Київ. нац. лінгвістич. ун-т. – К., 2010. – № 41 – С. 130–135.

- Калашнікова С. А. Професійна підготовка лідерів для державного управління / С. А. Калашнікова // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – 2010. – Вип. LVI. – С. 309–316.

- Калашнікова С. А. Навчальна мережа глобального розвитку – нові можливості для професійної підготовки та підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування / С. А. Калашнікова // Управління містом. – 2002. – С. 163–167.

- Kalashnikova S. Professionalization of Public Administration [Електронний ресурс] / S. Kalashnikova, V. Luhovyi // The Baltic Forum on Public Administration, (August 17-19, 2006), Druskininkai, Lithuania. – Режим доступу: <http://www.livadis.lt>. – 5 р. – Назва з екрану.

РОЗДІЛ 5

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ЛІДЕРІВ ДЛЯ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

У розділі:

- розкрито сутність, складові та актуальність освітнього лідерства;
- з'ясовано шляхи сприяння освітньому лідерству з боку держави на прикладі провідних країн світу;
- здійснено порівняльний аналіз програм професійної підготовки управлінців-лідерів для сфери освіти, які реалізуються провідними країнами світу з метою ідентифікації базових факторів і особливостей, що забезпечують ефективність таких програм.

5.1. Освітнє лідерство

Взаємозалежність розвитку освіти та суспільства є очевидною: рівень розвитку освіти визначає рівень розвитку суспільства, зміни у суспільстві ведуть до змін у системі освіти. З цього приводу влучно висловився В. Скотний: «Освіта і суспільство нероздільні. Це одна система, справжні масштаби якої нами поки що достеменно не усвідомлені» [89, с. 5]. Поряд із повним усвідомленням взаємозалежності розвитку у парі «суспільство – освіта» вважаємо, що задля забезпечення прогресивного поступу критично необхідно визначити домінанту, і цією домінантою є саме освіта: «Освіта – не наслідок економічного благополуччя держави, а його причина» [317, с. 133].

Роль освіти у розвитку суспільства. Сьогодні роль освіти (зокрема, в українському суспільстві) здебільшого визначається як роль «виконавця суспільного замовлення». Тим самим ми сприяємо її розвитку на засадах «вторинності» (а часто і «залишковості») та, як результат, отримуємо «вторинність» щодо якості освітніх послуг і, відповідно, якості освітніх результатів. Функціонування освіти на засадах «похідної» від суспільного

розвитку неминуче веде до «застарілості» результатів освіти, їх невідповідності потребам часу та породжує деструктивні процеси: «... функціональні розлади у багатьох випадках є продуктом діяльності національної системи освіти» [89, с. 142]. Схема, представлена на рис. 5.1, ілюструє простий математичний вираз такої «застарілості»

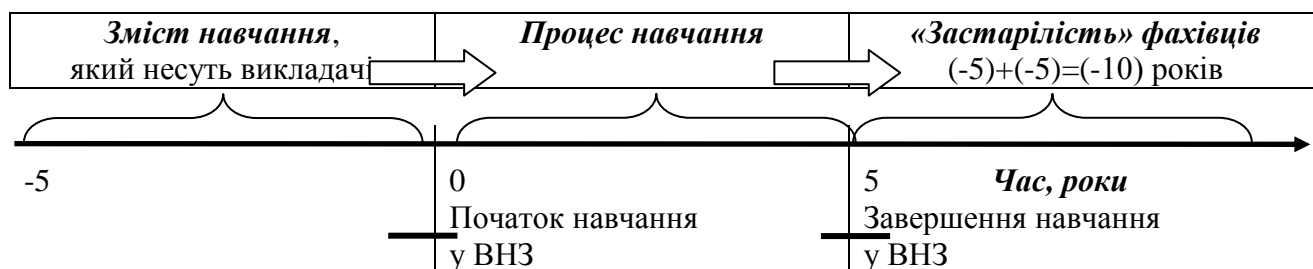


Рис. 5.1. «Застарілість» фахівців як результат діючої системи освіти

Як бачимо з рис. 5.1, для того, щоб змінити «-10», щонайменше на «0», а ще краще на «+», необхідно забезпечити випереджальний зміст навчання, його орієнтацію на майбутнє. Серед шляхів, які сприяють цьому, відзначимо такі:

- максимальне включення у навчання елементів практичної діяльності;
- запровадження та розвиток змішаної форми навчання (поєднання очного формату і дистанційного навчання);
- проведення викладачами перспективних наукових досліджень прикладного спрямування та включення їх результатів у зміст навчальних дисциплін;
- моніторинг, ознайомлення, оцінка й адаптація провідного зарубіжного досвіду, діючих освітніх тенденцій, викликів і завчасне формування готовності відповісти на них.

Реалізація таких локальних кроків дасть змогу змінити вектор результатів освіти, що відображено на рис. 5.2. Саме тому стверджується, що *перший парадигмальний зсув*, який конче необхідно здійснити задля забезпечення суспільного прогресу – визначити освіту як «формувача майбутнього» (а не «відображувача сучасного») і, таким чином, визнати критичну необхідність забезпечення її випереджального характеру і пріоритетного розвитку для

суспільства. Тобто, сьогоднішнє гасло української державної політики «Сучасне суспільства – майбутнє освіти» має бути замінено на гасло, яким керуються провідні країни світу: «Сучасне освіти – майбутнє суспільства». Перехід від слів до справи передбачає реалізацію на рівні держави дій, спрямованих на суспільне визнання цінності освіти, формування і розвиток спільноти педагогів на засадах еліти суспільства, забезпечення пріоритетного розвитку освітньої сфери (інформаційне, фінансове, матеріально-технічне забезпечення).

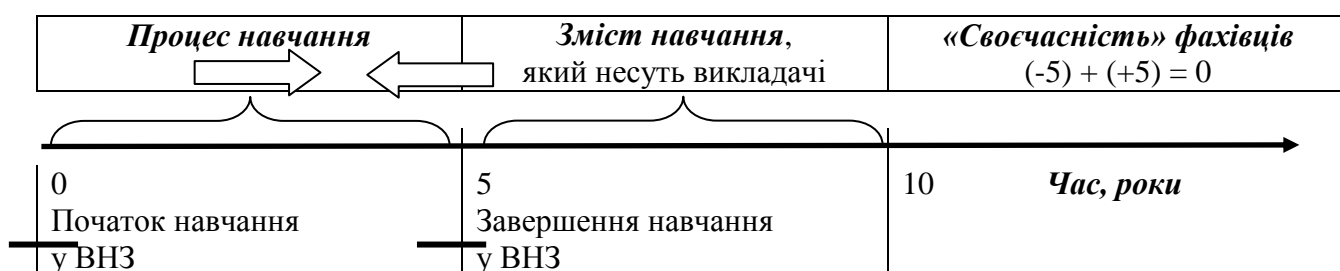


Рис. 5.2. «Своєчасність» фахівців як результат системи випереджувальної освіти

Взірцем успішної реалізації зазначених позицій може слугувати Фінляндія, яка за досить короткий часовий проміжок здійснила прорив як у свідомості своїх громадян, так і суспільному бутті щодо ролі та розвитку освіти. Окремо вважаємо за необхідне зупинитися на використаному вище формулюванні «формування і розвиток спільноти педагогів на засадах еліти суспільства». Для уточнення вкладеного смислу скористаємося такими висловленнями щодо розуміння поняття «еліта» та її призначення:

- «Еліта уособлює націю, веде її, звеличує. Питання еліти стає пекучим, бо лежить у руслі всіх болісних проблем відродження» [198, с. 81].

- «Унікальна роль еліт у суспільстві та творенні «нової людини»». Саме еліта відповідає за збереження світу та осмислення змін у ньому; це вона повинна мати власне уявлення про світ. Відповідно, почати треба з підготовки еліт, яким вручити учіння про світ» [343, с. 455].

Таке визначення, без сумніву, збігається із розумінням сутності ролі педагога (освітянина) та його призначення. Саме тому на вчителя необхідно дивитися як на еліту суспільства та відповідним чином цю еліту формувати (у

тому числі через систему професійної підготовки та розвитку). Привнесення зазначених змін у систему освіти сприятиме підвищенню її якості, зокрема у формі «якісних фахівців» (у тому числі й для сфери управління), а значить – і якості суспільного буття. Іншої логіки змін на покращення складно віднайти: все починається з учителя, хочемо мати краще суспільство – необхідно починати з удосконалення освіти. Шлях у зворотному напрямі є безперспективним. Саме тому стверджується, що *другий парадигмальний зсув* розвитку освіти проявляється у визнанні та сприянні її елітності.

Тенденції розвитку освіти. Сучасне суспільство характеризується трьома основними тенденціями свого розвитку, серед яких – глобалізація, демократизація та інформатизація (див. підрозділ 2.3). У результаті їх дії змінюється і «обличчя» освіти: «Цивілізаційні тенденції розвитку суспільства ставлять нові вимоги перед людиною, а отже і перед освітою, яка відіграє вирішальну роль у становленні кожної особистості» [26, с. 15]. Як передумова прогресивного руху, освіта має відповідати на вищезазначені суспільні виклики, зокрема шляхом:

- підвищення готовності освітян (у тому числі керівників закладів освіти) ефективно функціонувати у глобалізованому суспільстві через представлення провідного вітчизняного досвіду на світовій арені та адаптацію провідного зарубіжного досвіду на вітчизняному ґрунті (а це потребує, щонайменше, відповідної мовної та наукової компетентності);
- запровадження демократичних методів співпраці та діяльності (організаційна демократія) у культуру та діяльність освітніх інституцій (це, у свою чергу, потребує підвищення готовності освітян щодо компетентного запровадження і використання таких методів);
- реалізації комплексу заходів щодо інформатизації управління закладами освіти та інформатизації навчального процесу (що потребує розвитку інформаційної компетентності освітян).

Серед ключових тенденцій розвитку безпосередньо сфери освіти відзначимо такі – відкритість, безперервність та трансформація у сферу послуг (дія ринкових механізмів). Звернемося до аналізу їх змісту та наслідків.

Відкритість. Відкрита освіта передбачає:

- свободу вибору основних параметрів процесу навчання (часу, місця, тривалості, ціни, форм, методів, змісту, організації, цілей, джерел, засобів, оцінки, рівнів, викладачів, навчальних закладів, документів про освіту тощо);
- самостійність і провідну роль особистості у процесі свого навчання (самокерованість навчання);
- активну роль особи, яка навчається, перетворення у суб'єкт навчання шляхом залучення до планування та реалізації навчального процесу. Забезпечення інтерактивності останнього.

Зокрема, саме результатом дії тенденції до відкритості є необхідність формування та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії для кожного учасника навчального процесу.

Неперервність. Неперервна освіта передбачає перехід від принципу «освіта на все життя» до принципу «освіта через все життя» (Life Long Learning – LLL), а саме:

- набуття людиною необхідних компетенцій при виникненні потреби в них;
- зростання ролі післядипломної освіти та її розвиток (короткотермінове навчання, підвищення кваліфікації, професійний розвиток на робочому місці тощо);
- посилення сектору освіти дорослих у загальній системі освіти.

Трансформація у сферу послуг. Перетворення освіти на сферу освітніх послуг виражається у таких параметрах:

- Зміна ролі закладів освіти – перехід до статусу провайдерів освітніх послуг. Основним завданням провайдерів освіти є надання якісних освітніх послуг, зорієнтованих на запити і потреби клієнтів – споживачів послуг (учнів, студентів, їхніх батьків та ін.) – така звана «клієнт-орієнтована освіта».
- Високий ступінь конкуренції між провайдерами освітніх послуг. Конкуренція як фактор розвитку цього спектру ринку.

- Як результат попереднього, – диверсифікація та розширення спектру освітніх послуг (змісту, видів, форм, методів навчання), а також інноваційність як ключовий фактор її розвитку освітніх інституцій.

- Зміна підходів щодо оцінки якості освітніх послуг, які надаються. Введення механізмів управління якістю, орієнтація на міжнародні освітні стандарти.

- Розвиток освітнього маркетингу та економіки освіти, запровадження ринкових механізмів фінансування освіти.

Кожна із зазначених тенденцій веде до відповідних наслідків і потребує відповідних дій. Відкритість задовольняється через надання учасникам освітнього процесу широких можливостей для вибору місця, часу, змісту та форм навчання. Неперервність забезпечується розвитком можливостей для самоосвіти й освіти на робочому місці, зокрема. шляхом запровадження електронного навчання. Трансформація у сферу послуг потребує, щонайменше, залучення учасників освітнього процесу як клієнтів до оцінювання якості навчання. Використання нових інформаційно-комунікаційних технологій – ще один шлях, який відкриває освітнім інституціям широкі можливості для відповіді на зазначені виклики через:

- запровадження нових форм навчання (дистанційної, змішаної);
- формування сучасної та гнучкої бази навчально-методичного забезпечення освітнього процесу (електронні та мультимедійні посібники, системи комп'ютерного тестування, бази даних, електронні репозитарії, соціальні та професійні мережі тощо);
- використання нових організаційних механізмів (створення розподілених інституцій, віртуальних університетів тощо).

Як результат і передумова для ефективного розвитку освітньої галузі у ракурсі озвучених тенденцій, констатується необхідність реалізації низки дій, які б сприяли:

- забезпеченню прозорості діяльності закладів освіти, участі у формуванні та реалізації їх базових функцій (навчання, дослідження, організаційний розвиток тощо) всіх стейкхолдерів (замовників, виконавців, клієнтів);

- формуванню системи безперервної освіти (саме системи, у розумінні цілісності та багатоаспектності її складових);
- упровадженню ринкових законів у сферу освіти з метою підвищення конкурентоздатності освітніх закладів та удосконалення якості освітніх послуг.

Врахування зазначених тенденцій, їх наслідків і можливих шляхів для формування готовності гідно відповідати на суспільні виклики (щонайменше, передбачати їх) – суттєвий фактор функціонування освітніх інституцій. Мати адекватне бачення та формувати перспективну візію – ключове завдання керівників навчальних закладів, якщо вони претендують на лідерські позиції та належність до суспільної еліти.

Місія освіти. У світлі сучасних реалій та означених тенденцій переосмислення потребує саме призначення освіти – її місія. У широкому спектрі дискусій з цього приводу зустрічаються різні точки зору та вплітаються бачення щодо мети і завдань освіти (які є наслідком місії освіти, її деталізацією, а не еквівалентом). Мета і завдання освіти виводяться з місії, забезпечують рух у напрямі її досягнення. Місія (на відміну від мети) – це суспільне призначення, «високе» призначення задля розвитку суспільства. Саме тому, на наш погляд, найбільш точним є розуміння місії освіти як «людинотворення» (за означенням В. Огнев'юка [262]). Саме це поняття влучно відображає сутність освітнього процесу («Творити Людину») та його результат («Людина»). Таке розуміння не обмежує освітній процес лише передаванням (або набуттям) знань (умінь, компетенцій тощо), а включає фактор соціалізації та виховання особистості, орієнтації на її (Людини) вдосконалення і досконалість. Крім того, шлях «Творення Людини» – це, по суті, відкриття того, що в ній уже є, а освіта повинна лише «допомогти людині розбудити те, що в ній уже закладено (природні унікальні здібності, нахили)» [189, с. 523] і допомогти Людині пізнати та усвідомити своє призначення, свою місію. Тобто, «творіння» з боку освіти має бути спрямованим на розкриття потенціалу, закладеного в людині природою. Така освітня діяльність сприятиме гармонізації особистості, її цілісності (а не штучному, нав'язаному ззовні «ліпленню», притаманному сучасній освіті).

Зазначений висновок відображає *третій парадигмальний зсув*, який стосується місії освіти.

Розвиток особистості як мета освіти. Значення освіти у розвитку суспільства неможливо переоцінити. Її доленосність через «люди́нотворення» В. Огнев'юк обґрунтовує, зокрема, так: «Розмірковуючи над феноменом освіти в життєдіяльності окремої людини й суспільства в цілому, інколи відчуваю спокусу українське поняття осві́та (від укр. світло, світоч, свічадо) протрактувати у латинському варіанті: «os» – кістяк, хребет, основа і «vita» – життя. Таке тлумачення цього поняття, мабуть, ще більш достеменно розкриває глибоку, а може навіть, визначальну роль освіти у духовному, політичному й економічному поступі будь-якої цивілізації» [262, с. 3]. Перехід від місії освіти до її мети у руслі вище озвученого завдання – сприяти суспільному розвитку – дає змогу стверджувати, що метою освіти є:

- «... виховання людини, її духовне становлення та поглиблення гармонізації її відносин з іншими людьми, із зовнішнім світом» [89, с. 123];
- «формування у людини таких якостей, які дозволять їй успішно адаптуватися, жити і працювати. Саме ці якості людей мають забезпечити виживання та подальший стійкий розвиток цивілізації» [273, с. 89].

Ідентифікація та розвиток якостей «успішної людини» – проблема, що турбує освітянську спільноту далеко не одне десятиліття: вона присутня у працях А. Маслоу («особа, яка досягла само актуалізації» [224]), у дослідженнях К. Роджерса («особа, яка функціонує повноцінно» [14, с. 110]. К. Роджерс до ключових рис успішної особистості відніс, зокрема: відкритість світові, новому досвіду, новим поглядам та ідеям, новому способу життя; здатність до повноцінного життя у кожний момент свого існування («екзистенційність»); відчуття суб'єктивної свободи; щирість (у словах, почуттях і стосунках), моральність і довіра; цілісність (подолання розриву тіла й духу); турбота про людей (людяність); почуття близькості до природи, турбота про її збереження (екологічна свідомість); спрямування на творення; духовність та ін. [14, с. 84–85].

У сучасних працях, присвячених проблемі ідентифікації та розвитку якостей успішної особистості, використовується термін «ключові компетентності» (див. підрозділ 2.4). Визначення та продукування такого профілю компетенцій, які складають фундамент успішної особистості (її повноцінної та ефективної життєдіяльності) – завдання, яке намагаються сьогодні вирішити більшість розвинутих країн. Прикладом такого профілю може слугувати опис «ідеального європейця», що містить такі складові: мати розвинуту самосвідомість, бути суб'єктом демократичних відносин і свідомої громадянської діяльності (володіти громадянськими якостями); володіти критичним мисленням, бути самостійним у судженнях і автономним у процесі навчання і трудової діяльності; пізнати себе і побудувати свою особисту підготовку і кваліфікацію; удосконалювати себе, брати участь у безперервному навчанні; бути творчо активним; мати «Я-образ», що поєднує європейську та національну ідентичність, підвищену самооцінку, самоповагу, саморозвиток, володіти стійкою системою мотивів і потреб соціалізації – бажання постійно вчитися; проявляти інтерес до спільної культури – науково-технічної та гуманітарної; поділяти демократичні та моральні ідеали (толерантність, розуміння, солідарність), а також ідеали європейського об'єднання; бути здатним розуміти сучасний світ і адаптуватися до постійних змін, активно і творчо діяти, адекватно оцінювати ситуацію та приймати рішення, співпрацювати, працювати у команді, досліджувати» [246, с. 144].

Формула успішної особистості (які б складові вона не містила) спирається на здатність особистості вчитися, пізнавати себе та розвивати свій потенціал: «Щоб бути ефективною, людина повинна постійно навчатися. Великого успіху досягає той, хто швидше навчається й може швидше використати свої знання про себе» [323, с. 90].

Парадигма людиноцентризму. Орієнтація освіти на розкриття потенціалу кожної особистості задля сприяння успішності її життєдіяльності можлива лише за умови зміни парадигми освіти, її спрямування на особистість. Зміщення акценту в освіті на «цінність особистості» відображена у новій освітній парадигмі – «людиноцентризмі». Зазначене розкриває *четвертий парадигмальний зсув* в

освіті. За визначенням В. Кременя сутність його полягає в наступному: «...людиноцентризм філософії як умови розвитку національної духовності знаходить своє логічне продовження в освіті. Сьогодні вона може тільки тоді виконувати своє покликання, коли смислом її розвитку, центром усіх інновацій і стратегій стає людина. Саме така спрямованість освіти дозволить подолати існуючий перехідний стан у світогляді і духовності» [190, с. 499].

Слово «парадигма» прийшло до нас із грецької мови у розумінні певного набору базових положень, принципів, «фільтрів» певної діяльності. Т. Кун у праці «Структура наукових революцій» ідентифікував «парадигму» як «сукупність поглядів, цінностей» [197, с. 225]. Роль парадигм складно переоцінити, але оцінити й усвідомити необхідно:

- «Парадигми володіють силою, оскільки створюють ті призми, через які ми дивимося на світ» [164, с. 37].

- «Неправильно обрана парадигма здатна скалічити життя цілих народів» [164, с. 151].

Перехід до парадигми людиноцентризму «відображає і утворює на практиці гуманітарний аспект освіти» [24, с. 18] Гуманізм визначається дослідниками як «прагнення до людяності» [61, с. 216]. В. Кушерець розкриває його сутність таким чином: «Визнаючи гуманізм як головний концепт сучасного наукового просвітництва, зазначимо, що така «людиновимірна» парадигма акумулює найсуттєвіші тенденції розвитку сучасної цивілізації: формується нове ставлення до людини, усвідомлюється унікальність кожної особистості, неповторність її долі; усвідомлюється значення, місце і роль творчості у житті суспільства та окремого індивіда; виховується бажання постійного оновлення; набувається і розвивається здатність бачити багатовимірність розвитку світу, суспільства, багатовекторність власної життєвої стратегії; напрацьовується культура плюралізму думок, розуміння альтернативності соціальних проблем і способів їх розв'язання; здійснюється складний процес самоусвідомлення особистістю себе» [198, с. 234].

До базових параметрів нової «гуманної освіти» відносять такі: якість і доступність освітніх послуг; відкритість освітнього процесу, що дає змогу самостійно формувати освітній шлях у відповідності з особистісними бажаннями, особливостями та можливостями; гнучкість (можливість вільно варіювати тривалість і порядок опанування програми) та модульність навчальних програм; діалогічність (на противагу дискусійності) та інтерактивність (на основі взаємодії) навчального процесу; консультативно-дорадча та координуюча роль викладача (на відміну від організаційної та контролюючої).

Особистісно орієнтоване навчання та індивідуальна освітня траєкторія – «прямі» параметри, які засвідчують людиноцентризм освіти. Їх запровадження в освітню практику – першочергове завдання навчальних закладів, вирішення якого потребує як відповідної готовності викладачів, так і навчально-методичного середовища (інформаційної та організаційної інфраструктур). Особистісно орієнтоване навчання зорієнтоване на розвиток індивідуальних компетенцій, які дозволять людині успішно жити і функціонувати в суспільстві; забезпечення можливостей для розвитку та самореалізації особистості; формування адаптивності до умов життєдіяльності, змінного навколишнього середовища; сприяння досягненню особистістю «інтелектуально-моральної свободи, творчої індивідуальності та особистої автономії» [80, с. 140].

Таким чином, до основних парадигмальних засад сучасної освіти належать:

- *випереджувальний характер освіти, її розвиток як «формувача майбутнього»;*
- *елітність освіти в суспільстві;*
- *людинотворення як місія освіти;*
- *людиноцентризм як світоглядне підґрунтя.*

У ракурсі нашого дослідження важливо зазначити, що нова управлінська парадигма – лідерство має багато спільного з новою освітньою парадигмою «людиноцентризмом», оскільки в основі цих обох парадигм є Особистість.

Освітнє лідерство. Перехід від принципу «Сучасне суспільства – це майбутнє освіти» (який відводить освіті лише роль пасивного виконавця суспільних потреб і, за своєю суттю, не може забезпечити випереджальної ролі освіти у суспільному розвитку) до принципу «Сучасне освіти – це майбутнє суспільства» (який наділяє освіту функцією формувача образу майбутнього суспільства) – актуальна вимога щодо розроблення та реалізації сучасної державної політики у сфері освіти. Політична воля, стратегічне планування і тактична готовність держави для надання освітній сфері пріоритетного й елітного характеру – передумови для такого переходу. Фундаментом останнього є освітнє лідерство. Аналіз наукових джерел, спрямованих на розкриття сутності поняття «освітнє лідерство» (яке є новим для українського суспільства, але вже досить звичним для провідних країн світу), дозволяє стверджувати, що **освітнє лідерство** слід розглядати у трьох взаємопов'язаних аспектах як:

- лідерство в освіті (діяльність керівників, викладачів, студентів / учнів та, як результат, освітніх закладів-лідерів);
- лідерство для освіти (діяльність батьків та інших стейкхолдерів задля розвитку освіти);
- лідерство освіти (діяльність держави щодо забезпечення пріоритетного розвитку освітньої сфери).

Фахівці Фундації Волес (The Wallace Foundation), досліджуючи сутність освітнього лідерства, запропонували розглядати його через призму кількох складових, перелік і зміст яких представлено у таблиці 5.1.

Лідерство як нова управлінська парадигма виступає сьогодні орієнтиром для здійснення реформ у сфері освіти. Визнання критичності ролі освіти для забезпечення прогресивного суспільного розвитку передбачає вироблення і реалізацію відповідної державної політики та програми конкретних дій на підтримку лідерства взагалі та лідерів в освіті зокрема. Останнє ж визнається передумовою підвищення якості та доступності освіти.

Таблиця 5.1

Складові освітнього лідерства

<i>Складові</i>	<i>Зміст складових</i>
Інструктивне лідерство	Гарантування якості викладання та викладацьких ресурсів, моделювання викладацької практики.
Культурне лідерство	Формування організаційної культури навчального закладу (традиції, клімат, історія, символіка).
Лідерство в менеджменті	Управління процесами (бюджет, розклад, матеріально-технічна база, безпека, транспорт тощо).
Лідерство в управлінні людськими ресурсами	Відбір, введення на посаду, менторство, стимулювання, розвиток лідерського потенціалу, професійний розвиток, оцінювання діяльності співробітників навчального закладу.
Стратегічне лідерство	Формування візії, місії, цілей навчального закладу та розроблення засобів для їх досягнення.
Лідерство у зовнішньому середовищі	Презентація навчального закладу, зв'язки з громадськістю, набір студентів, збалансування зовнішніх інтересів, захист інтересів навчального закладу.
Мікрополітичне лідерство	Збалансування внутрішніх інтересів, збільшення ресурсів (фінанси, люди) навчального закладу.

Примітка. Таблиця розроблена на основі джерела [477, с. 18].

Аналізуючи різні варіанти державної освітньої політики, В. Громовий зазначає: «Сьогодні може бути лише два варіанти освітньої політики: створення лідерської моделі управління розвитком освіти (така модель особливо потрібна, коли потрібен прорив у майбутнє) або штучна підтримка агонізуючої адміністративно-бюрократичної моделі, що фактично означатиме неможливість розвитку освіти взагалі» [58, с. 24]. Реалізація саме «лідерської моделі освітньої політики» задля виконання зазначених завдань передбачає розроблення та реалізацію низки дій, спрямованих на розвиток лідерського потенціалу всіх учасників освітнього процесу. Такий «лідерський прорив у освіті» дасть змогу забезпечити формування нової генерації керівників навчальних закладів – «людей з новими цінностями, новим баченням перспектив, новими ідеями авангардної педагогіки, новим розумінням сучасної парадигми освіти, новими міфами й новою енергетикою» [32, с. 26].

Освітнє лідерство – це критична умова для подальшого прогресивного поступу суспільства. Саме тому сприяння розвитку освітнього лідерства – важливе завдання держави, від реалізації якого безпосередньо залежить ефективність діяльності освітніх організацій. Прихід до навчальних закладів

керівників-лідерів стане поштовхом до змін організаційного рівня, «переформатування» освітніх інституцій, а саме: дасть змогу запуснути в організаціях механізми саморозвитку; сприятиме формуванню позитивної творчої атмосфери, запровадженню інновацій; змінить сам стиль взаємодії та спілкування, що є критично необхідним в умовах пострадянських освітніх реалій: «На зміну менторсько-авторитарному стилю спілкування має прийти креативно-демократичний стиль комунікації на всіх рівнях системи управління освіти» [32, с. 26].

Перехід на новий еволюційний етап розвитку для освітніх організацій актуалізує розроблення та запровадження у сферу освіти сучасних організаційних параметрів – місія, візія, цінності, – наявність яких формує підґрунтя для розвитку нової корпоративної культури навчального закладу «лідерських організацій», в яких розвивається та заохочується лідерство. «Вирощування лідерства» на всіх рівнях освітніх організацій – саме таке завдання стоїть і потребує вирішення для забезпечення прогресивного розвитку освіти і, як результат цього, всього суспільства.

Профіль керівника-лідера навчального закладу. Ідентифікація профілю компетенцій керівника-лідера для сфери освіти на основі застосування функціонально-компетентнісного підходу передбачає аналіз базових функцій сучасного керівника навчального закладу і визначення базових характеристик, які мають забезпечити їх ефективне виконання. Результати наукових досліджень Р. Рутерфорда засвідчили, що основними функціями директора «ефективної школи» є такі:

- організація колективної роботи стосовно прийняття управлінських рішень щодо методів викладання, навчально-методичного забезпечення, стратегічного розвитку, процедури оцінювання);
- допомога в узгодженні навчальних планів і програм, забезпечення їх відповідності місії школи;
- заохочення вчителів до подальшого професійного розвитку та надання їм підтримки у цьому;

- позитивне оцінювання успіхів і досягнень учнів, спонукання вчителів до подібної поведінки;
- створення у школі сприятливого соціально-психологічного клімату [269, с. 167].

Перелік основних функцій директора школи відповідно до стандарту штатів південного регіону США містить:

- розвиток організаційної культури школи, в основі якої лежить цінність і підтримка кожного учня;
- запровадження інновацій, спрямованих на розвиток навчального середовища та професійний розвиток вчителів;
- інструктування та забезпечення підготовки вчителів щодо проведення якісного аналізу навчальних досягнень;
- допомога вчителям, учням та їхнім батькам у діях, спрямованих на підвищення навчальних досягнень задля подальшого кар'єрного розвитку;
- створення умов для ефективної співпраці між учителями та батьками задля успіху кожного учня [499].

Т. Пітерс до основних ролей лідера школи відніс такі: інформувати про зміни; озвучувати значущі досягнення; здійснювати коучинг для розвитку співробітників; пропонувати підтримку; призупиняти діяльність співробітників, поведінка яких є неприпустимою [469, с. 25]. Фахівці Фундації Волес, визначаючи «нову парадигму шкільного лідерства», виділили три базові функції:

- ідентифікація напряму руху – реалізація візії, узгодженої місії, визначення високих очкувань і моніторинг досягнень;
- розвиток персоналу – створення стимулювальних можливостей і забезпечення моделей для ефективної практики та індивідуальної підтримки;
- «переформатування» організації – посилення культури школи, модифікація організаційних структур, практичні дії для досягнення узгодженої візії, ефективного викладання та навчання [419, с. 2].

Згідно із Національними стандартами Великої Британії основними функціями директора школи є:

- стратегічне спрямування розвитку школи;
- організація навчально-виховного процесу;
- управління персоналом;
- управління ресурсами [483].

Цими ж Стандартами визначено, що директор школи має володіти такими компетенціями:

- знання щодо характеристик якісної освіти та рис успішного навчального закладу, наявних стратегій якісного навчання / викладання, запровадження інформаційно-комунікаційні технології у навчанні та управлінні, моніторингу результатів діяльності;
- вміння застосовувати відповідні стилі управління, спрямовувати колектив, ініціювати й управляти змінами, управляти конфліктами;
- адаптивність, енергійність, самовпевненість, ентузіазм, відповідальність, чесність.

Як бачимо, у британському варіанті ідентифікації піддані як базові функції, так і ключові компетенції (на рівні знаннєвих, вміннєвих і поведінкових).

Відповідно до бачення фахівців Департаменту освітнього лідерства Каліфорнійського державного університету Фуллертона (Fullerton University) освітній лідер ХХІ ст. має демонструвати такі риси:

- уміння налагодити співпрацю у процесі творення спільного бачення школи; здатність до співпраці з широким колом стейкхолдерів, які допомагають школі досягнути її місії;
- прихильність до навчання впродовж усього життя і здатність підсилити потяг до нього в інших та у самого себе; віра у те, що кожний має культивувати демократичні цінності й норми, цінності місцевої громади;
- здатність бути мислячим практиком; переконання, що навчання продукується через взаємодію різноманітних перспектив, які дають змогу сполучити освіту й досвід [59, с. 303–304].

Для забезпечення переходу від «традиційного керівника» до «сильного лідера» Дж. Бернс рекомендує директорів школи дотримуватися певних

принципів, а саме: 1) мати бачення; 2) спиратися на шкільну громаду; 3) стимулювати професійний розвиток, починаючи із себе; 4) не боятися «політизації» освіти; 5) застосовувати цілісний підхід «Підтримувати й доставляти»; 6) оцінювати результативність роботи [59, с. 290–302].

Звернемося тепер до аналізу позицій вітчизняних науковців і практиків щодо профілю сучасного керівника навчального закладу. В. Громовий до функцій лідера освіти XXI ст. відносить «ведення за собою через поширення бачення й цінностей» та «організацію процесу прийняття рішень і уповноваження індивідуумів до дії», а до базових компетенцій – «орієнтацію на досягнення результату» [59]. За висновками групи фахівців (Л. Даниленко, Л. Карамушка, В. Олійник, О. Онаць та ін.) до ключових функцій / завдань сучасного директора школи слід віднести:

- бачення стратегії та розвитку закладу;
- керівництво і моніторинг освітнього процесу;
- мотивація та управління персоналом; управління фінансами; внутрішня та зовнішня комунікація [269].

Спираючись на провідний міжнародний досвід, група зазначених національних експертів розробила і презентувала у наукових працях профіль директора школи [269; 482], який рекомендувала використовувати як орієнтир для професійної підготовки зазначеної цільової аудиторії.

Вартим уваги також є точка зору О. Камінської, яка, досліджуючи проблему діалектики раціонального та ірраціонального в управлінні навчальним закладом, «розклала» базові функції керівника навчального закладу на раціональні та ірраціональні здібності, тим самим ідентифікувавши у профілі необхідні компетенції (у тому числі поведінкові), перелік яких подано у табл. 5.2.

Узагальнюючи наведені вище варіанти щодо ключових функцій / ролей керівника-лідера навчального закладу, зазначимо, що всі вони корелюються із концептуальним баченням Т. Пітерса, який виділив три функції: ідентифікація напрямку руху; розвиток персоналу; підтримка розвитку навчального закладу.

Таблиця 5.2

Якості особистості керівника навчального закладу

<i>№ з/п</i>	<i>Функція</i>	<i>Раціональні здібності</i>	<i>Ірраціональні здібності</i>
1.	Підготовка організації до виконання роботи (охоплює планування, прогнозування, проектування)	Здатність до аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення й абстрагування. Критичність мислення. Логічна пам'ять. Стратегічне мислення. Проектувальні здібності й навички.	Інтуїція. Активне залучення уваги. Здатність до випереджального бачення подій та явищ.
2	Організація виконання роботи (регулювання, мотивація, координація тощо)	Знання основ і різноманітних методів мотивації. Вміння створювати мотиваційні системи. Вміння раціонально розподіляти свій час, ресурси, делегувати повноваження. Здатність знаходити найкраще застосування кожному працівникові на основі знання його психологічних особливостей.	Здатність до емпатії (співчуття). Харизматичність. Авторитетність. Альтруїзм. Почуття власної гідності. Повага до інших. Любов до людей. Патріотизм. Моральність. Емоційність. Воля. Інтуїтивне відчуття міжособистісних стосунків для створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі.
3.	Контролююча	Аналіз і синтез. Знання видів, форм і методів контролю та оцінки. Вміння об'єктивно оцінювати якість виконання управлінських рішень ступінь досягнення мети управління.	Уява для урізноманітнення форм і видів контролю. Інтуїція у виборі оптимальних технологій оцінювання для кожної конкретної ситуації. Ініціативність. Наполегливість. Рішучість.

Примітка. Таблиця з джерела [389, с. 94].

Отже, здійснений аналіз наукових і нормативних джерел, присвячених розвитку освітньої сфери та суспільства у цілому, дозволив ідентифікувати роль освіти в умовах сучасних суспільних трансформацій, тенденції та парадигмальні зміни розвитку освітньої сфери. сутність і складові освітнього лідерства, базові функції / ролі та характеристики керівника-лідера навчального закладу. На основі вищезазначеного стверджується, що «вирощування» керівників-лідерів для сфери освіти – пріоритетне завдання, яке здійснюється провідними країнами через широкий спектр різноманітних моделей, корисних для вивчення. Аналіз провідного зарубіжного досвіду щодо реалізації програм професійної підготовки управлінців-лідерів для сфери освіти здійснено у підрозділах 5.2 та 5.3.

5.2. Державна політика розвитку освітнього лідерства у США

Підтримка лідерського потенціалу в освіті США визначена державою як ключовий пріоритет. Аналіз матеріалів засвідчив, що стратегія сприяння розвитку освітнього лідерства передбачає реалізацію заходів, які стосуються: професійної підготовки та професійного розвитку директорів шкіл; ліцензування та процедури введення на посаду; моніторингу та оцінювання результатів діяльності; підтримки лідерів протягом усього кар'єрного шляху, покращення умов їхньої діяльності.

Процес модернізації програм професійної підготовки директорів шкіл у США розпочався наприкінці 90-х роках XX ст. Його актуальність обґрунтовувалася реаліями суспільного розвитку й актуальністю лідерства як нової управлінської парадигми: «Школи XXI ст. потребують і будуть потребувати нового типу директорів – лідерів, основним обов'язків яких буде забезпечення через інституційне лідерство удосконалення викладання та навчання» [479, с. 1]. До інших обов'язків директора школи віднесено – розвиток людського потенціалу шкіл, формування організаційної культури та єдності, створення умов для продуктивних взаємин у колективі, стимулювання персональної відповідальності для досягнення колективних цілей.

Стандарти освітнього лідерства. У 1996 р. Міжштатний консорціум із ліцензування шкільних лідерів (The Interstate School Leaders Licensure Consortium) розробив стандарти, які надалі були адаптовані та імплементовані на рівні всіх штатів. У грудні 2007 р. ці стандарти були переглянуті, оновлені та перейменовані у Стандарти політики освітнього лідерства національного рівня (The Education Leadership Policy Standards) [524, с. 5]. Схвалення Стандартів здійснила Національна політична рада для управління освітою (The National Policy Board for Educational Administration). Важливо підкреслити, що національні стандарти лідерства США покладені в основу: відбору та підготовки майбутніх шкільних директорів, ліцензування, оцінювання та поточного професійного розвитку шкіл та їхніх лідерів і команд.

Задля розуміння специфіки досвіду США щодо сприяння шкільному лідерству зупинимося більш детально на змісті зазначених стандартів. Орієнтирами для їх розроблення слугували такі принципи: орієнтація на процес навчання студентів і студентські досягнення; усвідомлення та визнання ролі шкільного лідера у процесі змін; покращення якості професійної діяльності директорів шкіл; створення результат-орієнтованих систем оцінювання шкільної діяльності; цілісність і послідовність усіх дій і заходів; сприяння успіху, спроможності та потужності всіх членів шкільної громади [436, с. 8].

Національний перелік стандартів із лідерства включає шість складових. Детальний зміст стандартів, їх «розкладання» через ідентифікацію базових функцій керівника навчального закладу представлено у таблиці 5.3.

Таблиця 5.3

Стандарти політики освітнього лідерства США

<i>Стандарт</i>	<i>Функції</i>
№ 1. Освітній лідер сприяє успіху кожного студента шляхом скеровування процесу розроблення та запровадження загальновизнаної усіма стейкхолдерами візії.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Розробляти та запроваджувати у співпраці загальновизнану візію та місію школи. 2. Збирати та використовувати дані для того, щоб визначати цілі, оцінювати організаційну ефективність і сприяти організаційному навчанню. 3. Створювати та запроваджувати плани дій для досягнення цілей. 4. Сприяти безперервному та результативному удосконаленню. 5. Моніторити й оцінювати прогрес і коригувати плани дій.
№ 2. Освітній лідер сприяє успіху кожного студента шляхом пропагування, формування і підтримки шкільної культури та викладацької майстерності, які впливають на студентське навчання і професійне зростання персоналу.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формувати та підтримувати культуру співпраці, довіри, навчання і високих очікувань. 2. Створювати всебічну, ретельну та когерентну навчальну програму. 3. Створювати персоніфіковане і мотиваційне навчальне середовище для студентів. 4. Опікуватися процесом викладання. 5. Розробляти оцінювальні та звітні системи для здійснення моніторингу студентського прогресу. 6. Розвивати викладацьку та лідерську спроможність персоналу. 7. Максимально приділяти час якості викладання. 8. Сприяти використанню ефективних і відповідних технологій для підтримки викладання та навчання. 9. Моніторити й оцінювати процес викладання.

Продовження табл. 5.3

<i>Стандарт</i>	<i>Функції</i>
№ 3. Освітній лідер сприяє успіху кожного студента шляхом управління організацією, процесами і ресурсами для функціонування безпечного, ефективного і результативного навчального середовища.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Моніторити й оцінювати управлінські та операційні системи. 2. Здобувати, розподіляти й ефективно використовувати людські, фінансові та технологічні ресурси. 3. Сприяти та захищати добробут і безпеку студентів та персоналу. 4. Формувати готовність до розподіленого лідерства. 5. Гарантувати, що час вчителів та організації сфокусований на підтримку якісного викладання і студентського навчання.
№ 4. Освітній лідер сприяє успіху кожного студента шляхом співпраці з викладацьким складом і членами громади, задовольняючи різнобічні громадські інтереси та потреби, мобілізуючи ресурси громади.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Збирати й аналізувати дані та інформацію щодо освітнього середовища. 2. Сприяти розумінню, цінуванню та використанню різномірних культурних, соціальних та інтелектуальних ресурсів громади. 3. Розбудовувати та зміцнювати позитивні зв'язки з сім'ями й опікунами. 4. Розбудовувати і зміцнювати продуктивні зв'язки з громадськими партнерами.
№ 5. Освітній лідер сприяє успіху кожного студента шляхом реалізації діяльності на засадах чесності, справедливості та етичних норм.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Гарантувати наявність системи звітності для забезпечення академічного та соціального успіху кожного студента. 2. Запроваджувати засади для самоусвідомлення, рефлексивної практики, прозорості та етичної поведінки. 3. Остерігати цінності демократії, рівності та різномірності. 4. Формувати й оцінювати потенційні моральні та нормативні умови для прийняття рішень. 5. Сприяти соціальній справедливості та гарантувати врахування індивідуальних студентських потреб у всіх аспектах шкільного життя.
№ 6. Освітній лідер сприяє успіху кожного студента шляхом розуміння, відповідальності та впливу на політичний, соціальний, економічний, законодавчий і культурний контекст.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Відстоювати інтереси дітей, сімей та опікунів. 2. Діяти задля впливу на локальні, окружні, штатні та національні рішення щодо навчання студентів. 3. Оцінювати, аналізувати й передбачати появу тенденцій та ініціатив.

Примітка. Таблиця розроблена на основі [436].

Таблиця 5.3 дає комплексне уявлення про структуру і зміст національних стандартів з освітнього лідерства, які діють у США. Кожний стандарт сформульований шляхом констатації місії (стратегічної цілі) діяльності керівника-лідера – сприяти успіху кожного студента – та засобів її досягнення, а також відповідних функцій. Важливо зазначити, що порівняння змісту національних стандартів зі шкільного лідерства США у редакції 1996 р. та у редакції 2008 р.

чітко констатує врахування їх розробниками ключових тенденцій суспільного розвитку та еволюції процесу управління. Зокрема, словосполучення «шкільний адміністратор» замінено на «освітній лідер», «всі студенти» – на «кожний студент», «шкільна громада» – на «всі стейкхолдери». Крім того, визначені у 1996 р. компетенції для кожного стандарту були замінені на базові функції, що дало змогу підвищити їх варіативність для подальшої адаптації стандартів до локальних умов кожного окремого штату.

Політична підтримка розвитку освітнього лідерства. За підтримки Фондації Волес із 2000 р. у США було здійснено низку наукових досліджень, результати яких створили потужний фундамент для реалізації програми політичних дій щодо розвитку освітнього лідерства. Одним із результатів став висновок щодо важливості взаємодії та освітнього лідерства на різних рівнях управління: «Дослідження підтверджують, що високоякісне лідерство шкільних директорів і суперінтендатів округів є ключем реформи освіти та підвищення освітніх результатів» [523]. До орієнтирів щодо об'єднання зусиль органів державної влади різних рівнів задля розвитку освітнього лідерства належать такі:

- Лідерство сприймається та підтримується громадою як суспільне явище. Державні та окружні стандарти з лідерства широко висвітлюються та обговорюються з метою громадського сприйняття та підтримки.

- Програми підготовки з освітнього лідерства пов'язані зі стандартами, локальними потребами та освітніми цілями. Постійний професійний розвиток лідерів є пов'язаним із визначеними освітніми цілями та створює широкі можливості для імплементації успішної практики.

- Прийняття управлінських рішень базується на фактах, відповідних даних, пов'язаних із освітніми цілями. Лідери наділені необхідними повноваженнями щодо розподілу ресурсів задля задоволення студентських навчальних потреб [468].

Залежність між зусиллями органів влади, спрямованими на розвиток лідерства, та навчальними результатами учасників освітнього процесу відображає схема (рис. 5.3).

	Стандарти	Підготовка	Умови
Роль держави (спільно з округами)	- Визначати, що лідери повинні знати і вміти, щоб покращити викладання та навчання.	- Гарантувати, що програми підготовки директорів корелюються зі стандартами лідерства, відповідають локальним потребам округів, відображають реалії практичної діяльності.	- Забезпечити необхідні дані для підтримки рішень лідерів; - забезпечити гнучке використання ресурсів (люди, час, кошти) задля задоволення потреб студентів; - визнавати відповідальність лідерів округів і шкіл за студентські досягнення.
Роль округів	- Встановити чіткі очікування у світлі державних стандартів відносно того, що лідери повинні робити, аби покращити викладання та навчання.	- Співпрацювати з місцевими університетами для забезпечення релевантної підготовки лідерів відповідно до визначених стандартів; - забезпечити постійний професійний розвиток та підтримку для новопризначених і досвідчених директорів.	- Реалізовувати політику та практичні дії з наймання та оцінювання директорів, зорієнтовані на стандарти та освітні цілі округів; - забезпечити директорів повноваженнями, щоб стимулювати лідерство у викладанні; - розподіляти ресурси (час, людей, кошти) відповідно до студентських навчальних потреб.



Рис. 5.3. Залежність між координацією зусиль із розвитку освітнього лідерства та покращенням навчальних результатів студентів [468, с. 7]

Особливо важливо підкреслити той факт, що кінцевою метою поєднання зусиль держави, штатів і окремих округів, спрямованих на розвиток освітнього лідерства, є саме покращення навчальних досягнень студентів. Зв'язок між

шкільним лідерством і навчальними результатами студентів графічно представлений на рис. 5.4.

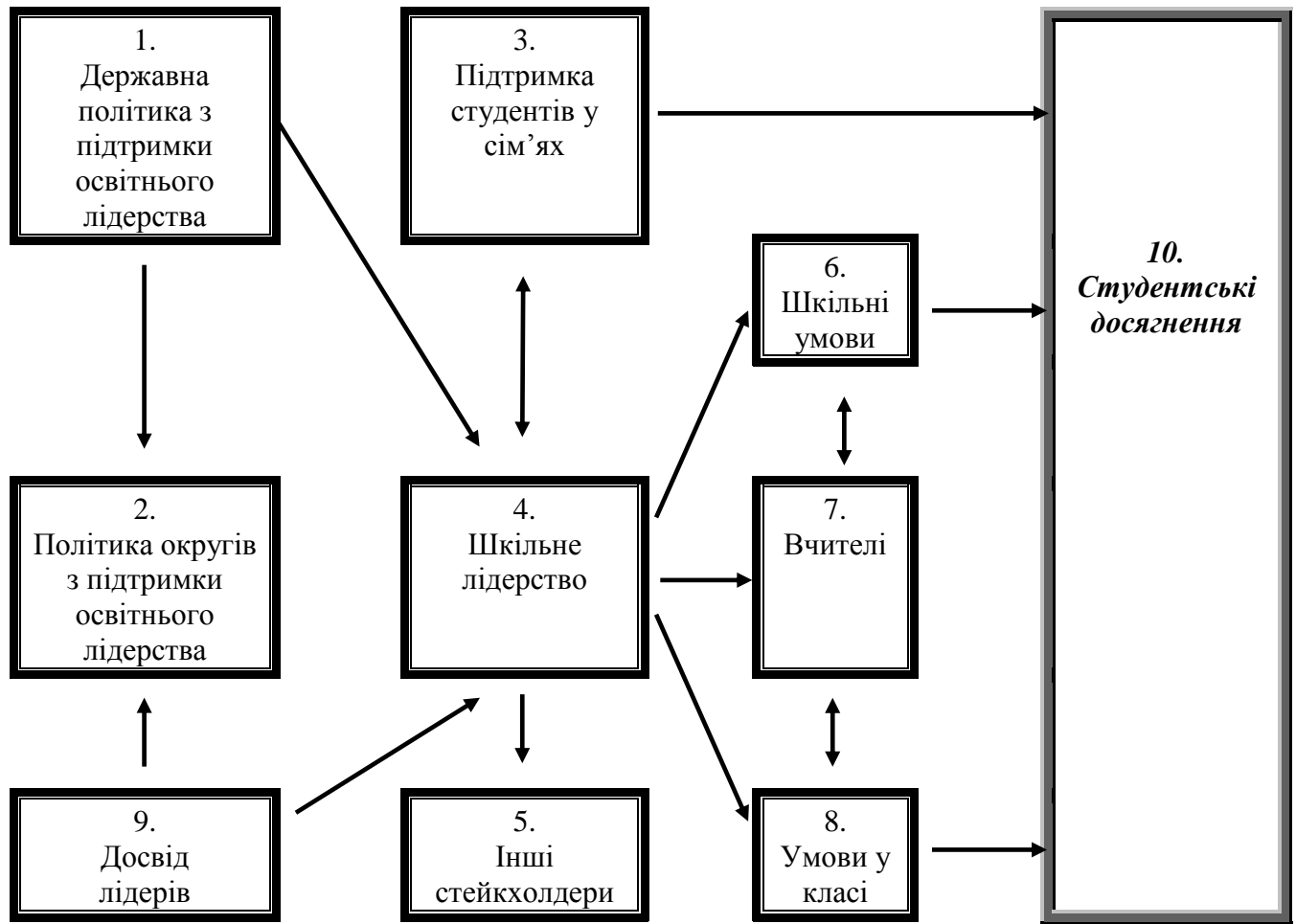


Рис. 5.4. Зв'язок шкільного лідерства і студентських досягнень [450, с. 18]

На основі здійснених у США наукових досліджень стверджується, що *процес покращення студентських досягнень напряму залежить від корпоративної культури, яка панує у навчальному закладі та безпосередньо від якостей керівника цього закладу*. Саме тому наступним кроком у політиці сприяння освітньому лідерству є ідентифікація характеристик директорів-лідерів та їх вплив на студентські досягнення. Цей процес передбачає реалізацію низки кроків, послідовність яких презентована на рис. 5.5.

Аналіз американського досвіду засвідчив, що лише протягом 2007 р. понад 25 штатів у США ввели 42 закони на підтримку ініціатив із розвитку шкільного лідерства [524, с. 4]. Ці законодавчі акти легалізували ролі, обов'язки та повноваження лідерів; стандарти з лідерства; програми професійної підготовки

лідерів і процес їх акредитації; процедуру менторства та введення на посаду новопризначених директорів; ліцензування і сертифікацію діяльності лідерів; професійний розвиток лідерів; оцінювання ефективності діяльності шкільних лідерів; засоби для стимулювання та мотивації освітнього лідерства; розвиток шкільного врядування.



Рис. 5.5. Процес ідентифікації характеристик шкільних директорів, які значущі для покращення навчальних досягнень студентів [450, с. 4]

Для прикладу розглянемо реалізацію зазначених дій у штатах південного регіону. Програма політичних дій, розроблена та затверджена Радою освіти південного регіону, спрямована на запровадження семи наступних компонентів для розвитку шкільного лідерства:

1. Стандарти лідерства (компетенції для оцінювання та розвитку лідерських якостей).
2. Процедура наймання кандидатів із лідерським потенціалом (що має корелюватися з визначеними стандартами).
3. Програми професійної підготовки лідерів (програми, що реалізуються в університетах із широким залученням управлінців-практиків задля забезпечення практичної зорієнтованості підготовки).
4. Процедура ліцензування узгоджена зі стандартами лідерства (підтвердження базового професійного рівня).
5. Програми альтернативного ліцензування.
6. Професійний розвиток лідерських якостей (тренінги, підвищення кваліфікації, наставництво, розвиток шкільних команд тощо).

7. Умови для сприяння викладанню та навчанню на засадах лідерства [499].

До кроків тактичного рівня Рада віднесла такі:

- удосконалення та узгодження процедур щодо відбору, вступу на навчання та наймання на посаду кандидатів із лідерським потенціалом;
- визначення критеріїв для вступу на програми професійної підготовки директорів, які передбачають оцінку лідерського потенціалу кандидатів на навчання;
- стимулювання університетів до розроблення нових магістерських програм з освітнього лідерства з вимогою включення їх як пріоритетних для фінансування та інвестування власних коштів;
- підтримка локальних програм на рівні округів, спрямованих на розвиток шкільного лідерства;
- запровадження інформаційно-аналітичних систем, які забезпечують місцеві освітні спільноти інформацією про результати діяльності шкіл.

Як вже зазначалося, до ключових інструментів для розвитку освітнього лідерства у США належать ліцензування директорів шкіл, їх підготовка та професійний розвиток. З метою забезпечення ефективності та вдосконалення зазначених процесів на рівні держави визначені відповідні заходи (стратегічного та тактичного рівня), їх перелік і зміст представлено у табл. 5.4.

Таблиця 5.4

**Заходи для запровадження ключових інструментів
із розвитку освітнього лідерства в США**

<i>Реформи</i>	<i>Невідкладні заходи</i>	<i>Заходи стратегічної дії</i>
I – Реформа системи ліцензування	Прибрати бар'єри для доступу талановитих особистостей до посад директорів.	Розробити цілісні системи ліцензування, зорієнтовані на результати виконання.
II – Реформа системи підготовки	Дозволити та розробити альтернативні програми підготовки директорів.	Забезпечити відповідність між програмами підготовки та результатами діяльності шкіл.
III – Реформа системи професійного розвитку	Використати відповідні ресурси для доступу до кращих практик професійного розвитку.	Розробити систему професійного розвитку директорів, пов'язану з національними стандартами.

Примітка. Таблиця розроблена на основі [479, с. 6–7]

Оцінювання освітнього лідерства. Принципово важливими для забезпечення успіху зусиль, спрямованих на розвиток освітнього лідерства, є процедури та процеси оцінювання прогресу шкіл. Наукові дослідження та результати практичної імплементації, отримані у США, виявили контекст процесу оцінювання освітнього лідерства, структура та зміст якого подано на рис. 5.6.

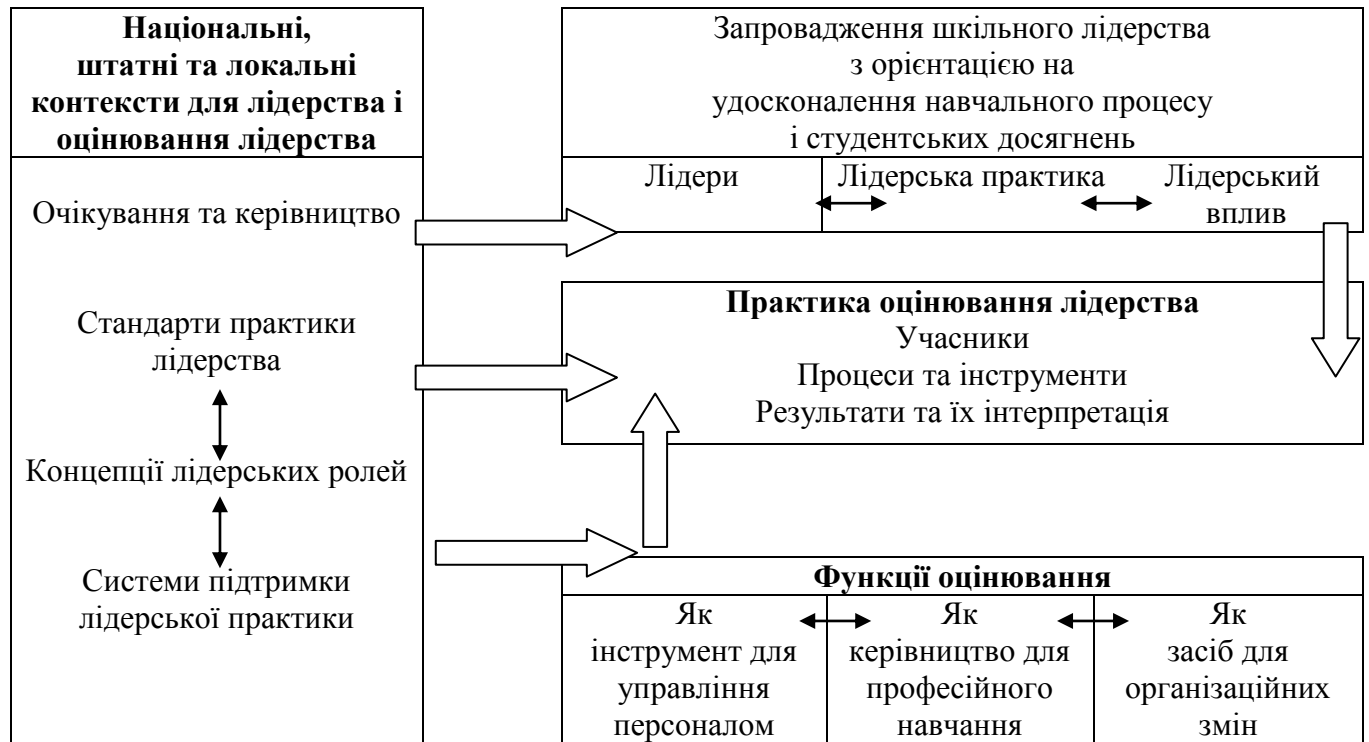


Рис. 5.6. Контекст процесу оцінювання освітнього лідерства [495, с. 19]

Для того, щоб процеси оцінювання слугували засобом підтримки та розвитку освітнього лідерства, необхідно забезпечити їх відповідність таким вимогам: фокус на поведінкових компетенціях керівників навчальних закладів; зв'язок із національними стандартами освітнього лідерства; вимірювання рівня змін у навчальних закладах; застосування релевантних і апробованих інструментів; висока гнучкість процедур і засобів для забезпечення врахування різного контексту; орієнтація на професійний розвиток та пріоритети розвитку навчальних закладів [416, с. 8].

За підтримки Фондації Волес у США була розроблена модель для оцінювання освітнього лідерства під назвою «VAL-ED» (The Vanderbilt Assessment of Leadership in Education). В основу цієї моделі покладені такі виміри для оцінювання:

I. Шкільні досягнення: високі стандарти студентських досягнень, високоякісний контент (зміст) навчання, якісне викладання, культура навчання та професійна поведінка, зв'язки із громадськістю, звітність щодо результатів / досягнень.

II. Процеси лідерства: планування (узгодженого напрямку, політики, дій, процедур для досягнення високих стандартів студентських результатів); імплементація (планів із залученням людей, ідей і ресурсів задля досягнення високих стандартів студентських результатів); підтримка (створення умов для залучення фінансових, політичних, технологічних і людських ресурсів); захист (різнобічних інтересів студентів – шкільних і позашкільних); комунікація (внутрішкільна та зв'язки з громадськістю); моніторинг (даних для прийняття рішень, спрямованих на безперервне удосконалення діяльності школи) [416, с. 9].

Основний метод оцінювання, який використовується для цієї моделі – «360°». Важливим фактором даної моделі є її вплив на програми підготовки лідерів через кореляцію внутрішніх показників.

Стратегії розвитку освітнього лідерства. До основних інструментів, спрямованих на підтримку лідерської практики у сфері освіти США, відносять формування нової генерації лідерів (їх ідентифікація із резерву талановитих учителів і професійна підготовка до посади керівника); забезпечення щоденної діяльності лідерів навчальних закладів; підтримка програм професійного навчання діючих лідерів; запровадження систем оцінювання лідерства [472, с. 4]. Переосмислення та переформатування програм професійної підготовки керівників навчальних закладів на засадах освітнього лідерства здійснюється через спектр реалізації таких стратегій:

- *Стратегія 1.* Відбір високоякісних кандидатів для їх залучення у програми підготовки лідерів.

- *Стратегія 2.* Модернізація програм із наголосом на ключові параметри успішної школи: якісний курикулум, викладання та високі студентські досягнення.

- *Стратегія 3.* Практична спрямованість програм підготовки – зробити досвід і практику центральним фокусом програм.

- *Стратегія 4.* Інтегрувати процеси професійної підготовки та ліцензування директорів шкіл. Для отримання первинної ліцензії на директорську діяльність обов'язковим є успішне завершення програми підготовки для шкільних лідерів. Для отримання професійної ліцензії (через визначений час після початку діяльності на посаді директора школи) необхідний аналіз реальних досягнень школи щодо викладацької діяльності та студентських досягнень.

- *Стратегія 5.* Допуск до посад шкільних лідерів досвідчених учителів – створити альтернативну систему підтримки і підготовки досвідчених учителів для обіймання директорських посад.

- *Стратегія 6.* Здійснювати підтримку та розвиток лідерських команд у школах рівня «нижче середнього» (middle-tier) [444, с. 3].

Значення державної підтримки лідерства для забезпечення успіху реформ в освіті К. Де Віта, президент Фондації Волес, бачить так: «Наші зусилля покращити державну освіту в цій країні не будуть успішними доти, доки ми не зробимо серйозних зусиль для розвитку шкільного лідерства. Саме лідерство – це той міст, який може об'єднати всі необхідні елементи шкільної реформи у єдине ціле» [435, с. 4]. Успіх навчального закладу – результат реалізації політики «лідерського прориву»: «Ефективне лідерство є суттєвим для успіху школи. Дослідження та практика засвідчують, що неможливо сформулювати високоякісне навчальне середовище та забезпечити його сталий розвиток без професійного та впливового лідера» [416, с. 1]. Доречним тут буде використання оригінального бачення науковців США щодо визначення поняття «успіх школи» у вигляді формули: $\text{Успіх} = (\text{Зусилля} \times \text{Спроможність}) / \text{Досягнення визначених цілей}$ [469, с. 2].

Програми підготовки лідерів освіти Гарвардського університету. Аналіз матеріалів Школи освіти Гарвардського університету виявив кілька концептуально різних програм, спрямованих на розвиток освітнього лідерства.

Програма «Освітнє лідерство» розроблена для підготовки суперінтендантів. Її ядро складають 8 змістових блоків:

1. Визначення пріоритетів. Мета – отримати чітке уявлення про наявні проблеми, пов'язані із запровадженням лідерства як альтернативної моделі управління.

2. Розбудова готовності. Мета – підготувати освітню спільноту до відповіді на проблеми, які виникнуть.

3. Управління змінами. Мета – підготувати персонал до сприйняття змін, їх підтримки та продукування.

4. Мистецтво інтервенцій. Мета – розвинути здатність здійснювати інтервенції задля об'єднання зусиль різних учасників і стейкхолдерів у вирішенні проблем, спільній мобілізації задля шкільного прогресу.

5. Управління конфліктами. Мета – використовувати конфлікти та різноманітності у колективі як джерело навчання і розвитку адаптивності команд.

6. Діагностика робочих структур. Мета – виявляти групи, що потребують підтримки задля забезпечення прогресу.

7. Партнерство задля результату. Мета – створювати коаліції та забезпечувати підтримку структур задля досягнення спільних цілей.

8. Маяк. Мета – направляти персонал у щоденній рутинній роботі [470].

Програма «Шкільне лідерство». Специфічним акцентом цієї програми є спрямування на розвиток шкіл як «організацій, що навчаються» (відповідно до теорії саморозвивальної організації П. Сенге). Зміст програми складають 4 базові блоки: 1) викладання та навчання; 2) організаційний розвиток; 3) лідерство та розвиток команди; 4) локальні мережі [470]. Серед практичного інструментарію, яким озброюють шкільних лідерів у межах програми, слід відзначити проектний менеджмент для запровадження освітніх інновацій і систему збалансованих показників для організаційної діагностики.

Програма «Лідерство у вищій освіті під час криз» діє з 2003 р., її цільовою аудиторією є керівники вищих навчальних закладів (ректори, проректори, декани). У фокусі програми: функціонування та успіх інституцій вищої освіти в

умовах сьогодення; пошук шляхів для виходу з кризи та збереження колективу, традицій та репутації вищого навчального закладу; управління в умовах стресу та вплив на інституційну громаду; заходи для забезпечення ефективного функціонування та довготривалого успіху [448]. Формат програми передбачає проактивний тренінг, спланований таким чином, щоб кожний учасник зміг розробити власну систему антикризового управління з урахуванням конкретних ситуаційних факторів. Учасникам пропонується широкий спектр антикризових концепцій, сценаріїв, кейсів, комунікаційних стратегій і технік, які можуть бути застосовані до конкретних організаційних умов.

Програма «Мистецтво та практика розвитку лідерства: майстер-клас для професійних тренерів, освітян і консультантів» призначена для фахівців сфери освіти, які викладають програми з лідерства. На засадах діалогу та професійного обговорення учасники аналізують різні лідерські концепції, методи та техніки викладання лідерства, спільними зусиллями намагаючись знайти відповідь на питання типу:

- Яка різниця між практикою розвитку лідерства та іншими практиками розвитку персоналу?
- Які засоби, інструменти є найбільш релевантними для розвитку лідерського потенціалу?
- Які стереотипи заважають розвитку лідерів у організаціях, спрямовують цей розвиток і організаційне навчання у неправильне русло?
- Наскільки вагомими у розвитку лідерства є цінності, пристрасті та характер особистості?
- Які існують організаційні перешкоди розвитку лідерів? [448]

Формат програми базується на активному обміні досвідом між учасниками, демонстрації реальної «провокативної» практики підготовки лідерів з боку викладацького складу, аналізу зразків. Програма містить: практичні заняття та семінари, призначені для ознайомлення та обговорення нових інноваційних методик і технік для розвитку лідерства; роботу з колегами в консультаційних групах – для аналізу власного викладацького досвіду і тих викликів, з якими

стикаються учасники програми під час власної практики з розвитку лідерства. Важливим і цінним елементом програми є участь у навчальних сесіях у ролі спостерігачів на рівні з викладацьким складом програми кількох випускників програми попередніх років. Їхнє завдання – базуючись на власному досвіді, спрямовувати учасників під час професійних обговорень і дискусій. Завершуючи аналіз цієї програми, скористаємося такою цитатою її авторів щодо характеристики програми: «Інтенсивний, надихаючий майстер-клас, що пропонує ґрунтовні та потужні ідеї, методи і техніки для фахівців з усього світу, задіяних у сфері розвитку лідерства для уряду, бізнесу та неприбуткових організацій» [448].

Програма з освітнього лідерства Університету Вірджинії. Програма має на меті «забезпечити керівників освіти безпечним середовищем для того, щоб бути відвертим і щирим із собою та колегами щодо наявних потреб для розвитку лідерських якостей» [470, с. 3]. Програма реалізується через 5-денні інтенсивні тренінгові очні сесії, електронне навчання, коучинг, участь діючих керівників із метою представлення їх успішної практики (так званий метод «Голос з поля» («Voice from field»). Одним із основних інструментів програми є постійне оцінювання вчинків і дій лідерів щодо їхнього впливу на результати діяльності шкіл з метою подальшого удосконалення діяльності закладів та покращення навчальних досягнень студентів. Для цього учасників програми із самого її початку спрямовують та навчають визначати орієнтири для покращення і здійснювати їх моніторинг, фіксацію та аналіз через вимірні показники. Для моніторингу шкільної діяльності пропонуються три базові домени: врядування та лідерство, стратегічне планування, курикулум і навчальний процес.

Магістерська програма з освітнього лідерства Стенфордського Університету. Програма пропонується Школою освіти Стенфордського університету під назвою «Політика, організація та лідерство» («Policy, Organization and Leadership Studies»). Навчання триває протягом 9 місяців в очному трисеместровому форматі та має обсяг 45 академічних кредитів. Програма пропонує учасникам 3 спеціалізації (дошкільна та середня освіта; вища освіта; освіта для національних меншин) і 4 тематичні кластери (дослідження та

оцінювання; організаційне лідерство; політика та системи; викладання та навчання). У межах кожної спеціалізації кожний тематичний кластер є чітко сфокусованим. До спільних дисциплін тематичного кластера «Організаційне лідерство» належить дисципліна «Організаційна поведінка та аналіз». Для тематичного кластера «Політика та системи» такою дисципліною є «Історія освітніх реформ і політичний аналіз в освіті». Оскільки програма має теоретико-методологічне спрямування, використовується відповідний спектр навчальних методів і технологій. Матриця структури програми відображена у табл. 5.5.

Таблиця 5.5

Структура програми «Політика, організація та лідерство»

<i>Кластери</i>	<i>Спеціалізації</i>		
	<i>Дошкільна та середня освіта</i>	<i>Вища освіта</i>	<i>Освіта для національних меншин</i>
Дослідження та оцінювання	1 дисципліна	1 дисципліна	1 дисципліна
Організаційне лідерство	3 дисципліни	3 дисципліни	3 дисципліни
Політика та системи	3 дисципліни	3 дисципліни	3 дисципліни
Викладання та навчання	2 дисципліни	2 дисципліни	2 дисципліни

Примітка. Таблиця розроблена на основі [467].

Проблемі лідерства безпосередньо присвячений тематичний кластер «Організаційне лідерство», який пропонує учасникам широкий спектр дисциплін (19), серед яких, зокрема такі: «Лідерство: дослідження, політика та аналіз»; «Навчання для лідерства на державній службі»; «Лідерство та управління у вищій освіті»; «Міжособистісний вплив і лідерство» тощо [467].

Програми з освітнього лідерства Університету Флорида Атлантик.

Магістерська програма «Шкільне лідерство» забезпечується Департаментом освітнього лідерства зазначеного університету. Програма реалізується у співробітництві та за підтримки державного шкільного округу штату Флорида. Мета програми визначена як «підготовка та підтримка шкільних лідерів для державних і приватних навчальних закладів» [478]. Програма триває три роки і завершується складанням Екзамену з освітнього лідерства штату Флорида (Florida Educational Leadership Exam). Успішне завершення програми та складання

екзамену є передумовами для проходження спеціально створеної у штаті Флорида сертифікаційної програми для керівників навчальних закладів, а саме її першого рівня, який є допуском для обіймання посади помічника директора школи. Структура і зміст програми розроблені на основі Стандартів з освітнього лідерства штату Флорида як похідної від загальнонаціональних стандартів. Табл. 5.6 презентує структуру і зміст зазначеної програми.

Таблиця 5.6.

Структура та зміст програми «Шкільне лідерство»

<i>Дисципліна</i>	<i>Кредити</i>
Блок – Основи лідерства (9 кредитів)	
Лідерство 1: Навчання дорослих та оцінювання	3
Лідерство 2: Теорія та оцінювання	3
Лідерство 3: Процеси управління	3
Блок – Основи наукових досліджень (9 кредитів)	
Статистичні методи в освіті	3
Методи наукового дослідження в освіті	3
Управління запровадженням освітніх технологій	3
Блок – Професійні знання (18 кредитів +)	
Управління шкільними процесами	3
Врядування в освіті	3
Інструктивне лідерство 1	3
Інструктивне лідерство 2	3
Нормативно-правові основи діяльності школи: практичний аспект	3
Партнерство громад і різномірність	3
Блок – Стажування (6 кредитів)	
Стажування 1 (осінь)	2
Стажування 2 (весна)	2
Стажування 3 (літо)	2

Примітка. Таблиця розроблена на основі джерела [478].

Докторська програма зі шкільного лідерства діє як продовження вище зазначеної магістерської програми. Програма спрямована на розвиток спроможності керівників навчальних закладів: застосовувати теоретичні та концептуальні положення лідерства на практиці; бачити організацію як єдине ціле та розуміти, як взаємодіють та впливають одна на одну її окремі частини; своєчасно ідентифіковувати та призупиняти деструктивні впливи; навчатися через практику та за допомогою практиків, через аналіз реальних робочих проблем із колегами і спектр командної взаємодії [478]. В основу програми покладені процеси викладання та навчання, управління і шкільний контекст. Важливою

складової програми є її експериментальна частина та практичне спрямування, які реалізуються через стажування, професійні завдання, волонтерську діяльність і навчальні візити. Структура та зміст програми відображені у табл. 5.7.

Таблиця 5.7

Структура та зміст програми «Доктор філософії – Шкільне лідерство»

<i>Дисципліна</i>	<i>Кількість кредитів</i>
Блок – Основи лідерства (18 кредитів)	
Лідерство 1: Навчання дорослих та оцінювання	3
Лідерство 2: Теорія та оцінювання	3
Лідерство 3: Процеси управління	3
Лідерство 4: Освітній менеджмент	3
Лідерство 5: Переформатування організації	3
Лідерство 6: Семінар з лідерства	3
Блок – Професійні знання (18 кредитів)	
Менеджмент	4
Викладання	4
Технологія	3
Політика	4
Основи соціальних наук	3
Блок – Компонент практики та експерименту (12 кредитів) – вибірковий	
Навчальний візит	3-6
Стажування з управління №№ 1, 2: Навчання через дію	6
Стажування з управління № 3: Колоквіум із управління	3
Навчальний візит	3
Галузевий проект I	3-6
Галузевий проект II	3-6
Стажування / обмін досвідом	9
Блок – Основи наукових досліджень і технології (12–15 кредитів) – вибірковий	
Статистичні методи	3
Вступ до критеріїв якості дослідження	3
Наукові дослідження (аналіз джерел)	3
Наукові дослідження в освіті	3
Критерії якості дослідження	3
Управління запровадженням освітніх технологій	3
Дисертація – 20 кредитів. РАЗОМ: 77–83 кредитів	

Примітка. Таблиця розроблена на основі [478].

Зміст табл. 5.7 засвідчує значне практично-експериментальне спрямування програми, яке реалізується у тісній співпраці зі школами. Зокрема, проходження трьох стажувань передбачає 57 контактних і 25 позаконтактних годин; шести стажувань – відповідно 150 контактних і 50 позаконтактних годин. Крім того, програма також має потужну технологічну складову, забезпечуючи студентам

доступ до баз даних, широкого спектру інформаційно-комунікаційних засобів для навчання.

Докторська програма з освітнього лідерства Університету Клемсона. Ще одним прикладом докторської підготовки у сфері освітнього лідерства може слугувати програма Університету Клемсона. Її цільовою аудиторією є працюючі фахівці. Метою програми є підготовка лідерів для всього спектру освітніх організацій. Для цього до програми залучені науковці та практики, які виконують різні лідерські ролі у сфері освіти. Компонентна структура програми є такою:

- Ядро програми – 18 кредитів (містить 7 дисциплін, спрямованих на теорію, практику та аналіз освітнього лідерства, а також дисципліну «Вступ до докторської програми»).

- Методологія наукових досліджень та оцінювання – 16 кредитів (дисципліни, пов'язані з якісними та кількісними методами дослідження).

- Спеціалізація – 18 кредитів (пропонуться на вибір дві спеціалізації – «Управління державними школами» та «Вища освіта»).

- Стажування – 6 кредитів (має теоретико-методологічний характер).

- Дисертація – 18 кредитів.

Схема проходження програми зображена на рис. 5.7.

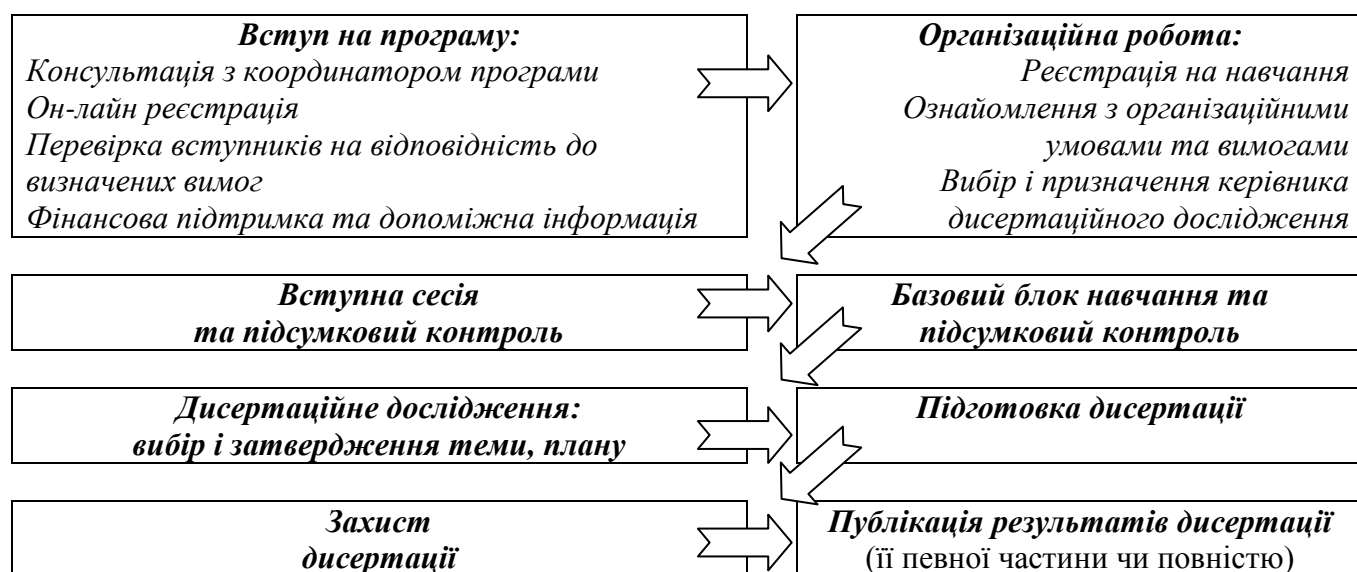


Рис. 5.7. Схема проходження докторської програми з освітнього лідерства

Тематичний спектр програми включає:

1. Лідерство (критичний огляд лідерських та організаційних теорій і можливостей їх практичного застосування).
2. Дослідження (ознайомлення із релевантними методами для здійснення наукових досліджень у сфері освіти).
3. Політика (аналіз тенденцій розвитку освітньої сфери, моделей освітніх політик).
4. Етика (етика та моральні основи лідерства у сфері освіти).
5. Різноманітність (культурні та національні особливості, їх узгодженість) [437; 481].

Критерії оцінювання якості програм професійної підготовки лідерів для сфери освіти. У США визначенню критеріїв якості програм професійної підготовки лідерів в освіті присвячено низку досліджень. Прикладом таких може слугувати дослідження, реалізоване Стенфордським інститутом освітнього лідерства під назвою «Підготовка шкільних лідерів: розвиток успішних директорів» (School Leadership Study: Developing Successful Principals) [498]. Дослідження констатує кілька ключових висновків щодо сутності лідерства, вимог до ефективних програм професійної підготовки та професійного розвитку освітніх лідерів, ролі політичних реформ і фінансових інвестицій в освіті, серед яких, зокрема, є такі:

1. Успішні шкільні лідери впливають на студентські досягнення двома шляхами – через підтримку та розвиток ефективних викладачів і через запровадження ефективних організаційних процесів.
2. Ефективні програми професійної підготовки шкільних лідерів базуються на результатах досліджень, характеризуються цілісним і когерентним курикулумом, практичною спрямованістю, використанням групової взаємодії та залученням менторів, а також передбачають реалізацію спільних заходів зі шкільними окретами та школами.

3. Контент програм професійної підготовки шкільних лідерів повинен відображати специфіку освітнього процесу, організаційного розвитку, процесу управління змінами та формування лідерських якостей освітян.

4. Програми розвитку повинні бути безперервні, кар'єрно спрямовані та послідовні.

5. З метою максимального відображення специфіки локальних потреб розроблення та реалізація програм професійної підготовки освітніх лідерів має здійснюватися у співпраці між університетами, шкільними округами та професійними громадськими організаціями. Прикладом такої співпраці можуть слугувати Академії лідерства, створені у багатьох шатах [498].

До методів навчання, які підтвердили свою ефективність у межах зазначених програм, дослідники, зокрема, віднесли практико-спрямоване стажування; проблемне навчання (фокус на проблемах практичної діяльності, стимулювання ефективного вирішення проблем, рефлексія); групову взаємодію (об'єднання в одній групі потенційних керівників і досвідчених шкільних лідерів сприяє набуттю соціальної та емоційної підтримки, формуванню командного духу, розвитку креативності та перспективного мислення); залучення менторів (для розроблення у співпраці з учасниками навчання планів індивідуального професійного розвитку).

Окрім того, високоякісні програми професійної підготовки лідерів для сфери освіти, на думку іншої групи американських дослідників, відповідають таким вимогам: сфокусовані на специфічних проблемах практичної діяльності; стимулюють групову роботу та співробітництво між викладачами, директорами шкіл та персоналом шкільних округів; пов'язані з реальною щоденною професійною діяльністю директорів і діяльністю шкіл; передбачають активний зворотній зв'язок задля оцінювання та удосконалення програм [479, с. 5].

Національна рада з розвитку персоналу США також опікується питанням оцінки якості та рекомендувала такі параметри для програм із розвитку освітніх лідерів: довготривалі, а не епізодичні; «вмуровані» у професійну діяльність; чітко сплановані з фокусом на студентські досягнення; із сильною рефлексорною

практикою; із широким спектром можливостей для обговорення та вирішення практичних проблем з колегами; з використанням технологій коучингу та менторства [450, с. 67].

Таким чином, аналіз досвіду США, здійснений на основі широкого спектру наукових джерел і навчально-методичних матеріалів, засвідчує, що до важливих факторів і характерних рис ефективних програм професійної підготовки управлінців-лідерів для сфери освіти слід віднести:

- відбір учасників програм і підтримка їх навчання на роботі;
- фокус на шкільному удосконаленні та участь у колегіальних професійних мережах;
- високоякісні навчальні можливості та безперервність навчання і розвитку;
- зв'язок результатів навчання і процесів ліцензування шкільних лідерів;
- післяпрограмна підтримка, яка також має стратегічно важливе значення для розвитку освітнього лідерства.

5.3. Європейська практика реалізації програми професійної підготовки лідерів для управління освітою

Діяльність Національного коледжу шкільного лідерства та послуг дітям (Велика Британія). Завдання формування лідерського потенціалу для сектору державних організацій у Великій Британії покладено на кілька державних інституцій, серед яких і Національний коледж шкільного лідерства. Місія Коледжу визначена як «розвиток і підтримка талановитих лідерів шкіл і організацій, які надають послуги дітям, для того, щоб вони могли привносити позитивні зміни у життя дітей» [483]. Діяльність Коледжу зорієнтована як на працюючих керівників освітніх інституцій, так і на формування резерву майбутніх лідерів. Програмний спектр для лідерів шкіл розподілений на чотири кластери: професійний розвиток діючих директорів шкіл; професійний розвиток кандидатів на посади директорів; професійний розвиток шкільних бізнес-менеджерів (середня ланка управління); шкільне лідерство (галузевий аспект).

Огляд матеріалів Коледжу дозволив виявити цілий блок програм безпосередньо з лідерства та здійснити їх аналіз на предмет ідентифікації ключових особливостей.

Програма «Розвиток команд лідерів» має на меті розвиток лідерського потенціалу команд шкільного керівництва. Тобто, цільовою аудиторією цієї програми є саме групи управлінців, а змістовним напрямом програми є організаційне лідерство. Програма має змішаний формат – поєднання очних сесій та електронного навчання. Основна цінність програми полягає у її «локалізації» до потреб конкретної управлінської команди та параметрів розвитку конкретної освітньої інституції. Структурний і змістовний зріз програми подано за допомогою табл. 5.8. У програмі передбачено використання широкого спектру методичних прийомів, зорієнтованих на групову роботу.

Таблиця 5.8

Структура та зміст програма «Розвиток команд лідерів»

<i>Етап</i>	<i>Деталі</i>
Орієнтація на локальні потреби	Робоча зустріч команди управлінців школи з досвідченим фасилітатором для ідентифікації їхніх очікувань від програми, уточнення навчальних цілей і пріоритетів.
Розбудова командної спроможності	Дводенний майстер-клас із залученням стейкхолдерів для здійснення комплексного аналізу ефективності щоденної діяльності команди.
Навчаємося в інших	Навчальні візити відповідно до визначених пріоритетів команд.
Діюча підтримка	Містить 4 консультаційні сесії для підтримки заходів команди з розвитку лідерського потенціалу.
Визнання досягнень і планування майбутнього розвитку	Аналіз результатів кожної лідерської команди з акцентом на подальші кроки.

Примітка. Таблиця розроблена на основі [483].

Програма «Національні лідери освіти» має за мету надання підтримки шкільним лідерам та їхнім колективам для забезпечення прогресивного організаційного розвитку шкіл, які вони представляють. Програма діє з 2006 року. Станом на 2009 р. її учасниками стали вже 400 шкіл Великої Британії. Завдання програми – до 2012 р. долучити до програми 500 навчальних закладів. Програма формується під локальну ситуацію кожної окремої школи. Типова тривалість програми складає від 1 до 3 років залежно від потреб конкретної інституції. Першим кроком є он-лайн реєстрація школи-учасника. За умови відбору школи

для участі у програмі її представники запрошуються на вступний захід і отримують доступ до спеціальної бази даних. Розвиток шкіл здійснюється через співпрацю з органами місцевої влади та за участі регіональних консультантів. Таким чином, основна специфіка цієї програми – орієнтація на організаційні параметри конкретної школи та забезпечення політичної підтримки її розвитку.

На відміну від попередніх програма «Шляхи лідерства» є прикладом особистісно орієнтованої програми для розвитку лідерського потенціалу працюючих керівників. Програма має змішаний формат – поєднання електронного навчання та очних сесій. Структура програми є такою:

1. Електронне навчання: реєстрація та оцінювання індивідуальних початкових потреб.

2. Очне навчання: 3 одноденні базові очні сесії; одноденний майстер-клас із коучингу; 2 очні тренінги з розвитку лідерських якостей (на вибір із 4 тематичних блоків: ефективний вплив, високоефективні команди, управління поведінкою, креативне вирішення проблем).

3. Навчання на базі шкіл: реалізація шкільного проекту та коучинг-підтримка [483].

Програма передбачає широке застосування технології коучингу. У табл. 5.9 подані основні етапи програми та їх наповнення з точки зору двох «основних гравців» – учасника програми та коуча (викладача).

Таблиця 5.9

Структура та зміст коучингу програми «Шляхи лідерства»

<i>Етап</i>	<i>Завдання учасника</i>	<i>Завдання коуча</i>
1. Орієнтація	Заповнення он-лайн анкети. Ознайомлення з базовою інформацією про програму (структура, можливості).	Участь у майстер-класі для коучів. Знайомство з учасниками.
2. Маршрут	Он-лайн діагностика індивідуальних навчальних потреб. Підготовка індивідуального навчального плану з рекомендаціями щодо матеріалів і заходів для навчання.	Коуч-сесія №1 «Стартуємо». Аналіз маршруту кожного учасника та рекомендації щодо проходження маршруту.
3. Очна сесія № 1 «Старт»	Інтенсивний самокерований тренінг для забезпечення максимального використання можливостей програми.	Коуч-сесія № 2 «Розбудова маршруту». Допомога учасникові у виборі «пунктів» маршруту (он-лайн модулів і майстер-класів). Зв'язок із керівником учасника.

Продовження. табл. 5.9

<i>Етап</i>	<i>Завдання учасника</i>	<i>Завдання коуча</i>
4. Он-лайн сесія «Починаємо змінюватися»	Планування змін щодо власного лідерського потенціалу, а також змін для реалізації у школі. Визначення пріоритетів розвитку. Оцінка того, як заплановані зміни вплинуть на власний розвиток, діяльність шкільної команди, учнів школи.	Коуч-сесія № 3 «Підтримувальні рушійні сили». Допомога учаснику ідентифікувати фокус для змін.
5. Очна сесія № 2 «Привертаємо до себе зміни»	1-денний тренінг. Фокус на спроможності учасників здійснити зміни відповідно до запланованого шкільного контексту. Методи оцінювання наслідків, ризиків і підтримки «важливих» колег.	Коуч-сесія № 4 «Підтримка процесу планування шкільних змін».
6. Діяльність у школі «Робимо зміни»	Планування, імплементація та оцінка змін у школі. Проект шкільних змін повинен мати наскрізний характер і впливати на: власний розвиток, діяльність шкільної команди, учнів школи.	Коуч-сесія № 5 «Підтримка змін». Допомога учасникові у процесі запровадження змін.
7. Повертаємося до маршруту	Он-лайн діагностика індивідуальних лідерських якостей. Оцінка змін, які відбулися. Зворотній зв'язок у формі звіту за результатами навчання.	Коуч-сесія № 6 «Вмуровуємо зміни». Аналіз побажань і планів учасника щодо подальшого розвитку лідерського потенціалу.
8. Очна сесія № 3 «Навчаємося лідерству через обмін досвідом»	1-денний семінар. Учасники працюють у малих групах, презентуючи та обговорюючи з колегами власні здобутки, зміни у своїх школах.	Участь в очній сесії у ролі фасилітаторів малих груп.
9. Завершення програми	Аналіз результатів виконання програми, всіх її складових і аспектів. Наведення аргументів, доказів для свідчення успіху.	Засвідчують результати учасників, вплив їх на зміни у школі. Надсилають детальний звіт щодо навчання учасника його керівник.

Примітка. Таблиця розроблена на основі джерела [483].

Розвиток лідерського резерву – важливе завдання, вирішення якого уряд Великої Британії вважає одним зі стратегічних пріоритетів. Його виконання здійснюється, зокрема, за допомогою програми «Національна професійна кваліфікація для директорів шкіл» (табл. 5.10). Зазначена програма слугує базисом підготовки потенційних кандидатів, відібраних для вступу на посаду директора школи. Програма розроблена на основі Національних стандартів для директорів шкіл Великої Британії, є особистісно орієнтованою і базується на індивідуальних потребах кожного кандидата. Учасники програми отримують

доступ до спектру навчальних можливостей, включаючи інструктивні матеріали, коучинг, он-лайн ресурси, локальні заходи з розвитку лідерів тощо. Призначення на посаду директора школи у Великобританії можливе лише за умови успішного завершення зазначеної програми.

Табл.5.10

Програма «Національна професійна кваліфікація для директорів шкіл»

<i>№</i>	<i>Назва</i>	<i>Зміст етапу</i>
1.	Попередній відбір	Учасник самостійно оцінює рівень своєї готовності для навчання за програмою, користуючись відповідними он-лайн ресурсами, розміщеними на сайті Коледжу.
2.	Вступ	Учасник подає заяву, підтриману директором школи / лінійним керівником; бере участь у спеціально розроблених он-лайн заходах (включаючи діагностику за методом «360°») та у дводенному очному заході, метою якого є оцінка готовності учасника.
3.	Етап розвитку (від 4 до 12 місяців)	Вступна регіональна сесія для знайомства з іншими учасниками програми. Навчання згідно з індивідуальним планом розвитку за підтримки колегіального навчання та коучингу. Розвиток лідерства: доступ до матеріалів з лідерства, результатів наукових досліджень і політичних документів; участь у семінарах і майстер-класах, он-лайн і регіональних заходах.
4.	Випускний етап	Презентація власного портфоліо та його захист на раді з оцінки професійної компетентності, лідерської ефективності та готовності до посади директора.
5.	Перше призначення	Експертна підтримка для новопризначених директорів.

Примітка. Таблиця розроблена на основі джерела [483].

Отже, аналіз діяльності Національного коледжу шкільного лідерства та послуг дітям виявив кілька особливостей і закономірностей, а саме:

- змістову орієнтацію програм професійного розвитку керівників навчальних закладів на лідерство (організаційне та індивідуальне);
- застосування змішаного формату навчання (поєднання очної форми з електронною на основі інформаційно-комунікаційних технологій);
- орієнтацію на національний профіль (рамки компетенцій) директора школи;
- інтеграцію технології коучингу в методичний фундамент зазначених програм.

Програми з освітнього лідерства Оксфордського університету. Програми з розвитку лідерського потенціалу керівників навчальних закладів у Великій Британії також реалізуються і класичними університетами, зокрема Оксфордським, який пропонує кілька програм з освітнього лідерства.

Програма «Підприємницьке лідерство для університетів» є спільною розробкою Оксфордського університету та Університету Ноттінгему. Її фундамент створює концепція «підприємницького лідерства», яка констатується сьогодні як потужна ідея, здатна забезпечити стабільний розвиток організацій в умовах турбулентності та невизначеності. Мета програми визначена як «інновації, креативність і зміни в університетах» [522]. Актуальність програми детермінується потребою розвитку підприємницької компетентності вищих навчальних закладів. Програма містить як теоретичний компонент (аналіз концепцій, тенденцій), так і прикладний (застосування теоретичних положень для розбудови університетського врядування, організаційного дизайну, розвитку індивідуальних компетенцій для підприємницького лідерства). Структура програми включає 4 модулі у послідовності:

1. Ідея підприємницьких університетів.
2. Підприємницьке лідерство в університетах.
3. Аналіз провідних концепцій і практик.
4. Стратегічне планування для підприємницького розвитку.

Спектр методів програми охоплює семінари, активні дебати, навчальні візити, аналіз кейсів, виконання практичних завдань. Результатом навчання є розроблення плану стратегічного розвитку для конкретного університету.

Цікавою з точки зору забезпечення саморозвитку освітніх інституцій є програма «Стратегія розвитку менеджменту та лідерства», яка пропонується Оксфордським інститутом удосконалення університетського навчання – підрозділом Оксфордського університету, відповідальним за розвиток персоналу Університету. У 2002 р. Інститут розробив програму з розвитку лідерського потенціалу серед співробітників Університету. Фундаментом програми слугують організаційні цінності Оксфордського університету та його план стратегічного

розвитку. Програма корелюється із відповідними рівнями управління, представленими в організаційній структурі Університету. Її завершення є обов'язковою умовою для кар'єрного зростання управлінського персоналу Оксфордського університету. У табл. 5.11 представлена структура і зміст цієї сертифікаційної програми.

Таблиця 5.11

Програма розвитку лідерського потенціалу Оксфордського університету

<i>Рівень</i>	<i>Науковці, викладачі</i>	<i>Адмінперсонал</i>
I. Потенційні керівники	Основи управління дослідженнями	Основи менеджменту
II. Новопризначені керівники проектів	Сертифікація з управління (рівень вступу)	
	Розвиток лідерства у сфері наукових досліджень	
III. Досвідчені керівники проектів	Лідерство у групах провідних дослідників	Розвиток лідерства та управлінської практики
IV. Новопризначені керівники підрозділів	Вступ на посаду – можливості розвитку	
V. Вище керівництво	Індивідуальний коучинг, участь у зовнішніх програмах, орієнтація на нові призначення.	

Примітка. Таблиця розроблена на основі джерела [490].

Табл. 5.11 засвідчує, що кожний блок програми становить об'єднання низки заходів розвивального характеру, які є практично спрямованими на професійну діяльність. Завершення програми відповідного рівня веде до сертифікації її учасників, що є обов'язковою вимогою для перебування на управлінській посаді. Програма має змішаний формат (поєднання очного та електронного навчання). Методологічний базис сертифікаційної програми складають майстер-класи, семінари, он-лайн навчання, навчання через діяльність, самокероване навчання. Прикладна орієнтація програми дає змогу імплементувати навчальні результати у професійну діяльність управлінців Оксфордського університету. Прикладом окремого навчального заходу програми може слугувати семінар під назвою «Лідерство для якісного викладання». Учасники семінару отримують можливість ознайомитися із сучасними концепціями лідерства при викладанні навчальних дисциплін, що є важливим фактором для забезпечення якісного й ефективного навчального процесу. Учасники в активному діалозі обговорюють різні стратегії лідерства у викладацькій діяльності, зокрема такі його аспекти: формування віри

та довіри; ідентифікація проблем при викладанні та переведення їх у можливості; шляхи переконання для здійснення змін; визнання та винагородження досконалого викладання та розвиток викладачів; викладацький успіх; підтримка змін та інновацій; залучення і надихання студентів тощо [490].

Можемо констатувати, що аналіз досвіду реалізації програм із лідерства Оксфордського університету засвідчив їх змістову орієнтацію на розвиток організаційної спроможності університетів, зокрема шляхом запровадження організаційного навчання як основи для розвитку лідерства.

Національна програма зі шкільного лідерства Швеції. Мета програми, затвердженої Національним агентством освіти Швеції, – «розвиток директорів і заступників директорів задля створення високоякісних шкіл, що є національною метою розвитку освіти» [443]. Програма містить три змістові блоки:

1. Шкільне законодавство та управління освітою.
2. Результат-орієнтований менеджмент.
3. Шкільне лідерство [443].

Навчальні результати для кожного блоку сформульовані у вигляді знаннєвих, вміннєвих і поведінкових компетенцій. Для прикладу блок «Шкільне лідерство» деталізовано таким чином:

- Знання: типології шкіл, основ організаційного розвитку, лідерських стратегій та їх впливу на результати діяльності шкіл, основ розвитку персоналу і розбудови команд, формування організаційної культури та управління змінами.

- Вміння: делегувати завдання, забезпечувати мотивацію і розвиток співробітників, ініціювати й управляти процесами організаційного розвитку, вирішувати конфлікти, узгоджувати з колективом цілі та обговорювати результати діяльності.

- Установки до: дотримання і запровадження визнаних цінностей, прихильності до національних цілей освіти, демократичності, відкритості, комунікативності, позитивності, партнерства.

Обсяг програми складає 30 академічних кредитів. Програма завершується складанням іспиту та є обов'язковою для керівників навчальних закладів у

Швеції. Аналіз матеріалів засвідчив, що зазначена програма розроблена на основі врахування двох основних ролей, які виконує керівник навчального закладу – лідер-педагог і лідер-управлінець. Завдання лідера школи відповідно до Закону про освіту, що діє у Швеції, – «гармонійно поєднати ці дві ролі на засадах цінностей шкільного врядування і забезпечити трансформацію цих цінностей у практику шкільної діяльності» [443].

Отже, здійснений аналіз провідного європейського досвіду професійної підготовки управлінців-лідерів для сфери освіти засвідчує тенденцію до реалізації на національному рівні спеціально розроблених сертифікаційних навчальних програм як інтегрованих складових у системі державної кадрової політики та професіоналізації управління освітою. Успішне завершення програм такого типу є обов'язковою передумовою для допуску до управління навчальними закладами (призначення на посади керівників освітніх інституцій).

Висновки до п'ятого розділу

До основних парадигмальних засад сучасної освіти належать:

- випереджувальний характер освіти, її розвиток як «формувача майбутнього»;
- елітність освіти в суспільстві;
- людинотворення як місія освіти;
- людиноцентризм як світоглядне підґрунтя освіти.

Реалізація освітніх реформ сьогодні має бути спрямована на розвиток лідерства у системі освіти. Освітнє лідерство слід розглядати у трьох взаємопов'язаних аспектах: лідерство в освіті, лідерство для освіти та лідерство освіти. Діяльність держави для розвитку освітнього лідерства передбачає реалізацію відповідних заходів щодо професійної підготовки та професійного розвитку керівників навчальних закладів, ліцензування та процедури введення їх на посаду, моніторингу та оцінювання результатів діяльності навчальних закладів,

підтримки освітніх лідерів протягом усього кар'єрного шляху, покращення умов для поточної діяльності освітніх лідерів.

Фундаментом для реалізації зазначених заходів слугують стандарти з освітнього лідерства, які розробляються як на національному, так і на регіональних рівнях управління освітою. Стандарт з освітнього лідерства є відображенням профілю (рамки компетенцій) керівника навчального закладу, який реалізує свою управлінську діяльність на засадах лідерства. Основними функціями керівника-лідера навчального закладу є: ідентифікація напрямку руху освітньої установи, розвиток її персоналу, підтримка розвитку навчального закладу. Поданий перелік абсолютно корелюється із базовими функціями / ролями лідера за моделлю П. Сенге та К. Бланшара – архітектор, вчитель, служитель, що лише підтверджує універсальність запропонованої дослідниками моделі та можливість її подальшого використання при визначенні методології професійної підготовки управлінців-лідерів.

Порівняльний аналіз програм професійної підготовки управлінців-лідерів для сфери освіти, що здійснюються у зарубіжних країнах, засвідчив можливість їх ефективної реалізації як на базі класичних університетів, так і через спеціалізовані освітні інституції, а також у консорціумі освітніх закладів з органами державної влади. Програми професійної підготовки лідерів для сфери освіти різняться за терміном їх реалізації (довгострокові, середньострокові, короткострокові), статусом (дипломні, сертифікаційні), освітнім рівнем (магістерські, докторські); характеризуються наявним широким змістовним спектром, зорієнтованим на відповідний сектор освітньої системи (середня освіта, вища освіта тощо); використовують подібний спектр методичного інструментарію, спрямованого на розвиток поведінкових компетенцій управлінців-лідерів. До лідерських компетенцій керівника навчального закладу програм професійної підготовки віднесено такі якості: адаптивність, відповідальність, чесність, стратегічне мислення, моральність, емоційний інтелект, ініціативність та ін.

Матеріали розділу представлені у публікаціях автора:

- Калашнікова С. А. Основи проектного менеджменту для керівника навчального закладу : навч. посіб. / С. А. Калашнікова ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т лідер. освіт. законодав. і політики. – К. : [Київ. ун-т ім. Б. Грінченка], 2009. – 44 с.
- Калашнікова С. А. Шляхи забезпечення принципу науковості та компетентності в управлінні вищою освітою (аналіз зарубіжного досвіду) / С. А. Калашнікова // Наук. вісн. Чернівець. ун-ту. Сер. Педагогіка та психологія. – Чернівці, 2000. – Вип. 99. – С. 64–69.
- Калашнікова С. А. Державна політика в галузі освіти: необхідність зміни визначальних параметрів / С. А. Калашнікова // Зб. наук. пр. Укр. акад. держ. упр. при Президентіві України. – К., 2000. – Вип. 2, ч. IV. – С. 359–364.
- Калашнікова С. А. Лідер в освіті / С. А. Калашнікова / Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К., 2008. – С. 454.
- Калашнікова С. А. Професіоналізація управління освітою на засадах лідерства (досвід США) / С. А. Калашнікова // Вісн. післядиплом. освіти : зб. наук. пр. / Ун-т менеджменту освіти НАПН України. – К., 2010. – Вип.1(14), ч. 1 : Педагогіка. – С. 92–99.
- Калашнікова С. А. Державна політика сприяння освітньому лідерству (з досвіду США) / С. А. Калашнікова // Гуманітарні науки. – 2010. – № 1(19). – С. 97–102.

РОЗДІЛ 6

МЕТОДОЛОГІЯ

ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УПРАВЛІНЦІВ-ЛІДЕРІВ

У розділі:

- ідентифіковано й обґрунтовано закономірності, принципи та зміст професійної підготовки управлінців-лідерів;
- описано педагогічну технологію професійної підготовки управлінців-лідерів;
- проаналізовано специфіку оцінювання та виявлено умови підвищення ефективності професійної підготовки управлінців-лідерів.

Обґрунтування методології професійної підготовки управлінців-лідерів потребує ідентифікації її основних складових. Звернення до словників [35; 354] та визнання того, що «методологія в педагогіці є не лише засобом ... теоретичного пізнання, а й водночас інструментом практичного перетворення педагогічної дійсності на наукових засадах» [285, с. 56] дає змогу до основних складових методології професійної підготовки управлінців-лідерів віднести закономірності, принципи, зміст, педагогічну технологію, процедуру оцінювання та умови ефективності.

6.1. Закономірності, принципи та зміст професійної підготовки управлінців-лідерів

Здійснений у попередніх розділах аналіз теоретичних основ професійної підготовки управлінців, еволюційного поступу теорії та практики управління, сутності лідерства як контекстного поля сучасної управлінської освіти, провідного зарубіжного та вітчизняного досвіду щодо реалізації програм із розвитку лідерського потенціалу управлінців підприємницької сфери та сфери державного управління, а також шляхів формування освітнього лідерства

дозволяє ідентифікувати та обґрунтувати такі чотири закономірності професійної підготовки управлінців-лідерів:

- 1) залежність між складовими процесу професійної підготовки управлінців-лідерів (у вигляді структури);
- 2) взаємообумовленість ролей, функцій та компетенцій управлінця-лідера (у вигляді профілю);
- 3) послідовність кроків для забезпечення збалансування індивідуальних та організаційних потреб із загальним профілем управлінця-лідера (у вигляді стратегії розвитку лідерського потенціалу управлінців);
- 4) залежність між рівнями управління та рівнями компетенцій.

Розкриємо зміст кожної із зазначених закономірностей.

Структура професійної підготовки управлінців-лідерів. Застосування отриманих висновків щодо сутності лідерства (розділ 2), сучасних парадигмальних засад освіти (підрозділ 5.1) і положень компетентнісного підходу (підрозділ 2.4) дає змогу констатувати *першу закономірність* у вигляді структури професійної підготовки управлінців-лідерів (рис. 6.1). Представлена структура засвідчує кілька принципових особливостей, а саме:

- визначальну роль суспільних цінностей при проектуванні та реалізації програм професійної підготовки управлінців-лідерів;
- наявність базових принципів такої підготовки;
- виконання системою підготовки суспільного призначення – «Творення Лідерів»;
- наявність «профілю лідера» як «точки відліку» та «пункту призначення» процесу підготовки;
- взаємоузгодженість (когерентність) основних компонентів освітнього процесу (мети, змісту, методів, засобів, результатів);
- спрямованість освітнього процесу на «Особистість лідера» як результат професійної підготовки управлінців.

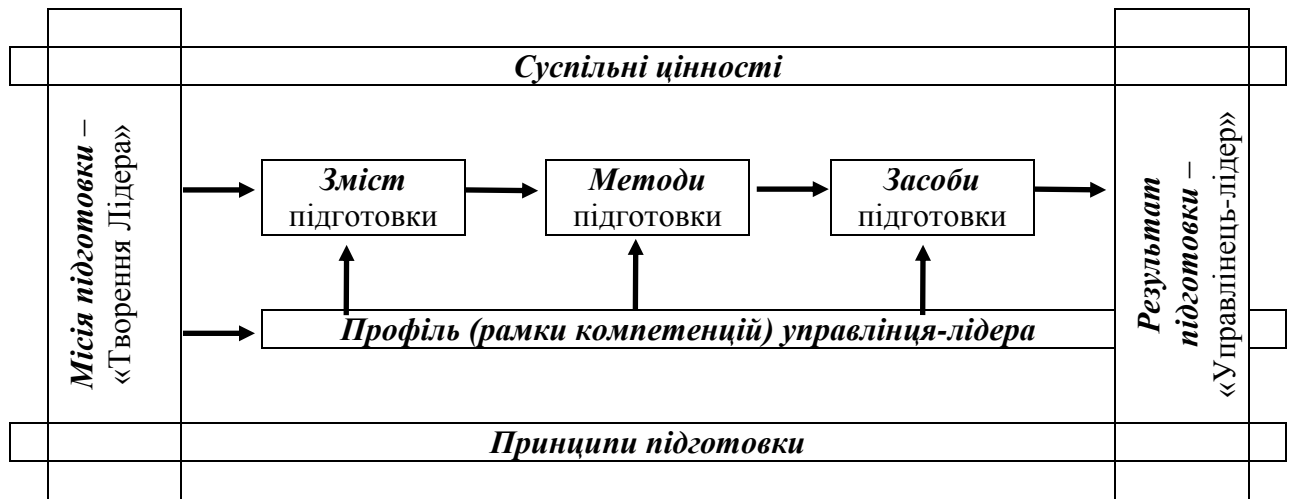


Рис. 6.1 Структура професійної підготовки управлінців-лідерів

Профіль (рамки компетенцій) управлінця-лідера. Професійна підготовка управлінців-лідерів передбачає побудову профілю (іноді в літературі профіль ще іменують «портретом компетенцій»). Профіль є одним із результатів застосування функціонально-компетентнісного аналізу управлінської діяльності (див. підрозділ 2.4). При управлінні персоналом на засадах компетентнісного підходу профіль (рамки компетенцій) використовуються як основа для оцінки, відбору, професійної підготовки та розвитку співробітників: «Рамки компетенцій – це перелік компетенцій, але це також і засіб, за допомогою якого компетенції можуть бути виражені, розглянуті та виміряні» [449, с. 13].

Спрямовуючи наші зусилля на ідентифікацію саме управлінської компетентності, зазначимо, що засновники компетентнісного підходу Л. Спенсер і С. Спенсер до кластеру «Менеджерські компетенції» віднесли такі якості: розвиток інших, асертивність, командна робота і співробітництво, командне лідерство [359, с. 54–64]. Крім того, при дослідженні специфіки управлінської діяльності у різних сферах Спенсерами встановлено, що в управлінців соціальної сфери (освіта, медицина) домінуючими серед інших є концептуальне мислення, командне лідерство та відданість організації [359, с. 220]. Учені констатують, що у майбутньому для управлінців особливо критичними будуть компетенції: стратегічне мислення, лідерство, управління взаємовідносинами, гнучкість, запровадження змін, інноваційність, фасилітація командної роботи, портативність (здатність швидко адаптуватися та ефективно функціонувати у різних сферах)

[359, с. 347–348]. При аналізі наявних у літературі профілів лідера цікавим є і звернення до більш давніх поглядів щодо ключових компетенцій управлінця. Зокрема, Ксенофонт у своєму творі «Кіропедія» визначив такі якості ідеального правителя: «помірність, справедливість, проникливість, дружелюбність, присутність духу, чемність, гуманність, доброзичливість, готовність допомогти, хоробрість, великодушність, щедрість, уважність» [2, с. 163]. Аристотель, у свою чергу, відзначив лише чотири якості лідера: «справедливість, помірність, розважливість, сила духу» [2, с. 164].

Наприкінці 90-х років XX ст. Американська асоціація університетських бізнес-шкіл запропонувала акредитувати програми професійної підготовки управлінців на основі їхньої спроможності розвивати 19 ключових для керівника компетенцій, об'єднавши їх у 6 таких категорій: 1) адміністративні навички (здатність приймати рішення); 2) стабільність виконання (терпимість до невизначеності); 3) мотивація у роботі (рівень енергії); 4) міжособистісні навички (лідерство); 5) цінності (етика); 6) загальні розумові здібності (концептуальне мислення) [359, с. 343].

Ідентифікація лідерства як вищого у порівнянні з адмініструванням і менеджментом еволюційного та якісного рівня управління логічно веде до вирізнення управлінця-лідера від управлінця-адміністратора та управлінця-менеджера. У попередніх розділах представлено цілий спектр таких порівнянь і презентовано профілі управлінців-лідерів, які сьогодні використовуються у різних сферах. Аналіз матеріалів такого спрямування засвідчує як наявність спільних компетенцій, так і їх розмаїття: перше є результатом розуміння лідерства як цілеспрямованого впливу на послідовників (незалежно від сфери прояву), друге – детермінується сферою прояву (наприклад, державне управління, бізнес, освіта тощо) та домінуючим критерієм, обраним при розробленні профілю. У зв'язку із вищезазначеним стверджується, що розбудова профілю управлінця-лідера потребує:

- урахування сутності лідерства;

- визначення основних ролей і функцій, які має виконувати управлінець-лідер;
- ідентифікації базових компетенцій (знаннєвих, вміннєвих і поведінкових), наявність яких дасть змогу управлінцю ефективно виконувати функції лідера.

На основі врахування положень щодо сутності лідерства, ключових ролей лідера (архітектор, учитель, служитель) і шляхом застосування алгоритму функціонально-компетентнісного аналізу отримуємо профіль управлінця-лідера (табл. 6.1) як *другу закономірність* професійної підготовки управлінців-лідерів. Профіль управлінця-лідера є відображенням сутності лідерства (вплив через бачення, натхнення, власний приклад) і трьох основних функцій (архітектор, вчитель, служитель).

Таблиця 6.1

Профіль (рамки компетенцій) управлінця-лідера

<i>Роль</i>	<i>Функція</i>	<i>Знаннєві компетенції</i>	<i>Вміннєві компетенції</i>	<i>Поведінкові компетенції</i>
<i>Архітектор</i>	Прогнозувати, проектувати і формувати місію, візію та цінності організації.	Знання, які є підґрунтям для формування місії, візії та цінностей організації.	Уміння прогнозувати, проектувати і формувати місію, візію та цінності організації за допомогою відповідних методів.	Цілеспрямованість. Прогностичність (передбачливість). Аналітичність. Адаптивність. Стратегічне мислення.
<i>Учитель</i>	Розвивати людей (включно і себе).	Знання потреб розвитку людей (включно і себе).	Уміння застосовувати методи розвитку людей (включно і себе).	Спрямованість на розвиток (саморозвиток). Емоційний інтелект. Інновативність.
<i>Служитель</i>	Втілювати місію, цінності та візію через створення можливостей для людей. Цінувати людей.	Знання стратегій (шляхів) і ресурсів для втілення місії, цінностей і візії.	Уміння запроваджувати стратегії, використовувати ресурси.	Гуманність. Людяність. Проактивність. Позитивізм.

Крім того, профіль доповнюється «наскрізними» компетенціями – цілісність особистості, відповідальність, духовність (моральність), про які зазначалося у

підрозділі 2.3. Відображення у профілі галузевою специфікою дає змогу забезпечити його адаптацію до сфери діяльності (табл. 6.2).

Таблиця 6.2

Профіль (рамки компетенцій) управлінця-лідера

Роль	Функція	Знаннєві компетенції	Вміннєві компетенції	Поведінкові компетенції	
Архі-тектор	Прогнозувати, проектувати та формувати місію, візію та цінності організації.	Знання, які є підґрунтям для формування місії, візії та цінностей організації.	Уміння прогнозувати, проектувати та формувати місію, візію та цінності організації за допомогою відповідних методів.	Цілеспрямованість. Прогностичність. (передбачливість). Аналітичність. Адаптивність. Стратегічне мислення.	Цілісність, відповідальність, духовність
Учитель	Розвивати людей (включно і себе).	Знання потреб розвитку людей (включно і себе).	Уміння застосовувати методи розвитку (включно і себе).	Спрямованість на розвиток (саморозвиток). Емоційний інтелект. Інновативність.	
Служби-тель	Втілювати місію, цінності та візію через створення можливостей (служіння) для людей. Цінувати людей.	Знання стратегій (шляхів) і ресурсів для втілення місії, цінностей і візії.	Уміння запроваджувати стратегії, використовувати ресурси.	Гуманність. Людяність. Проактивність. Позитивізм.	
Специфічні компетенції відповідно до сфери діяльності					

Адаптація загального профілю управлінця-лідера (табл. 6.2) до локальних організаційних умов здійснюється шляхом імплементації *стратегії розвитку лідерського потенціалу управлінців – третьої закономірності професійної підготовки управлінців-лідерів* (рис. 6.2). Рис. 6.2 засвідчує, що специфіка галузі, організаційний простір (умови, традиції, вимоги) та індивідуальні параметри (інтереси, очікування, потреби) – три векторні напрямки, що мають бути враховані у процесі професійної підготовки управлінців-лідерів. Запровадження стратегії розвитку лідерського потенціалу управлінців є механізмом збалансування індивідуальних та організаційних потреб із загальним профілем лідера задля забезпечення індивідуального та організаційного розвитку.

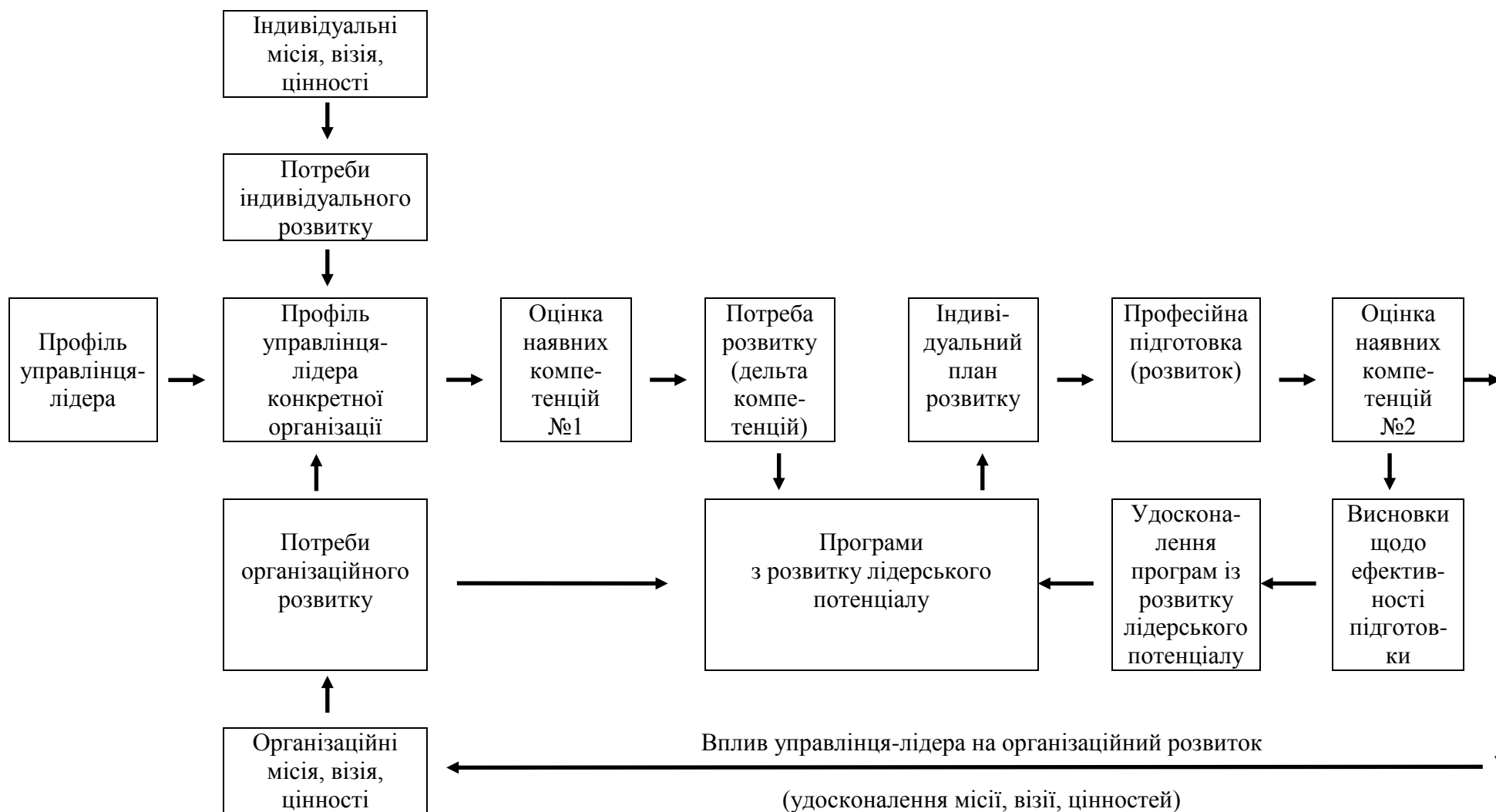


Рис. 6.2. Стратегія розвитку лідерського потенціалу управлінців

Залежність між еволюційними рівнями управління та рівнями компетенцій.

Врахування специфіки еволюційного розвитку управління та співвідношення його рівнів із рівнями компетенцій свідчить про наявність ще однієї *закономірності професійної підготовки управлінців-лідерів – між еволюційними рівнями управління та рівнями компетенцій* (рис. 6.3).

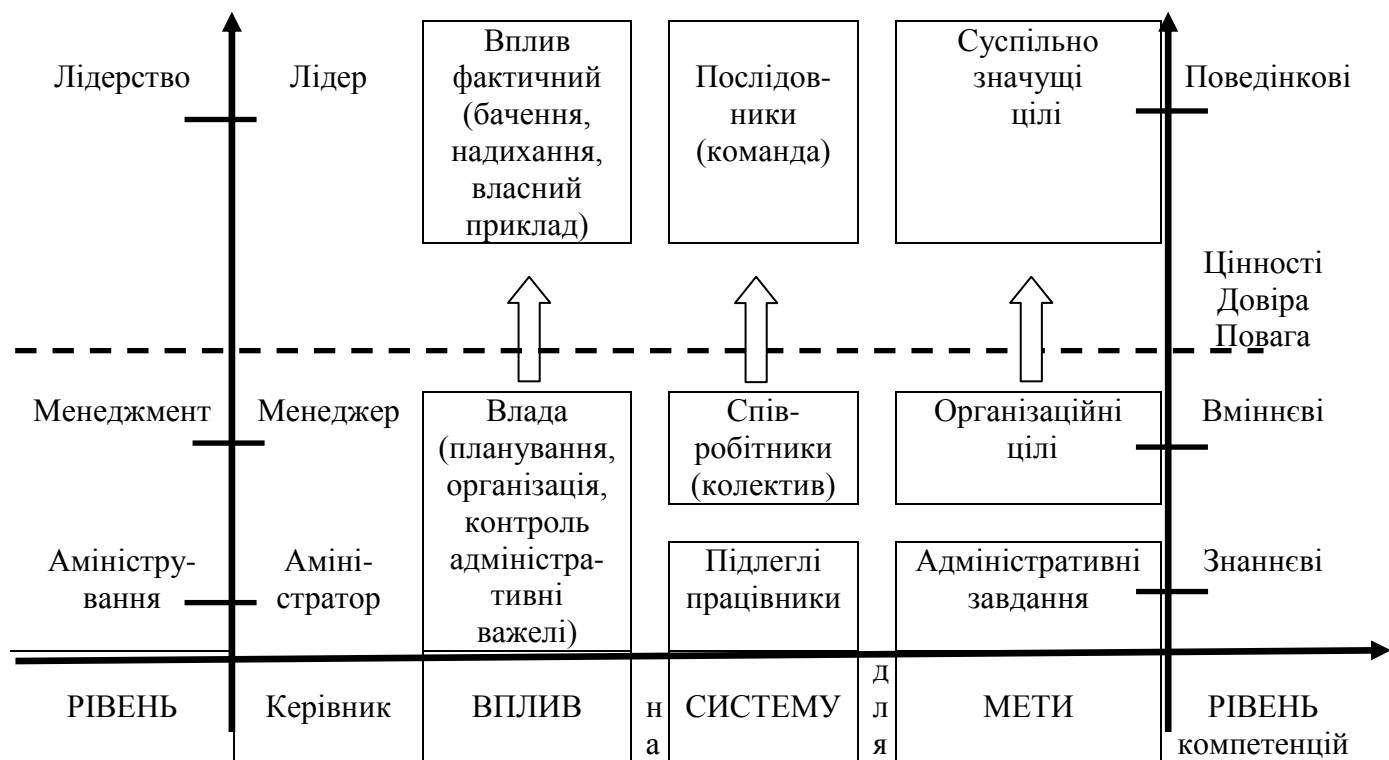


Рис. 6.3. Залежність між еволюційними рівнями управління та рівнями компетенцій

Виявлена *четверта закономірність* професійної підготовки управлінців-лідерів засвідчує, що лідерський вплив здійснюється через наявні поведінкові компетенції особистості управлінця на відміну від менеджерського впливу (який базується на професійних уміннях) та адміністративного впливу (основою якого є професійні знання, управлінська інформація). Як висновок констатуємо, *що при професійній підготовці управлінців задля забезпечення розвитку їхнього лідерського потенціалу основний акцент має здійснюватися на розвитку поведінкових компетенцій*.

Таким чином, у результаті здійсненого аналізу виявлено чотири *закономірності професійної підготовки управлінців-лідерів, до яких віднесено:*

1) залежність між складовими процесу професійної підготовки управлінців-лідерів (у вигляді структури);

2) взаємообумовленість ролей, функцій та компетенцій управлінця-лідера (у вигляді профілю);

3) послідовність кроків для забезпечення збалансування індивідуальних та організаційних потреб із загальним профілем управлінця-лідера (у вигляді стратегії розвитку лідерського потенціалу управлінців);

4) залежність між рівнями управління та рівнями компетенцій.

Отримані закономірності слугують підґрунтям для формулювання базових принципів (узагальнених вимог) професійної підготовки управлінців-лідерів.

Принципи професійної підготовки управлінців-лідерів. Зазначені принципи є, по суті, перетином трьох векторних ліній: 1) принципів сучасної освітньої парадигми людиноцентризму; 2) принципів навчання дорослих; 3) закономірностей професійної підготовки управлінців-лідерів. На рис. 6.4 констатоване положення відображено графічно.

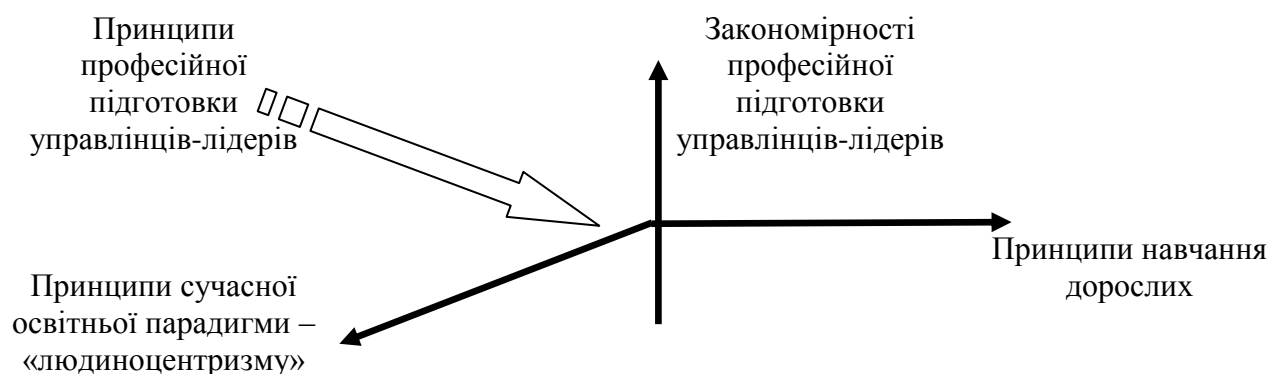


Рис. 6.4. Місцезнаходження» принципів професійної підготовки управлінців-лідерів

Аналіз, здійснений у попередніх розділах, дає підстави до базових принципів професійної підготовки управлінців-лідерів віднести такі:

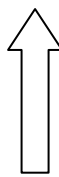
- 1) принцип орієнтації на профіль;
- 2) принцип домінування поведінкових компетенцій;
- 3) принцип виховання лідерів;
- 4) принцип опори на цінності, духовності та моральності;
- 5) принцип розвитку потенціалу;

- 6) принцип рефлексії для самопізнання;
- 7) принцип вибору, свободи і творчості;
- 8) принцип розподіленої відповідальності і позитивної мотивації;
- 9) принцип партнерства та діалогічності;
- 10) принцип актуальності змісту;
- 11) принцип релевантності методів;
- 12) принцип лідерства.

Деталізуємо та обґрунтуємо кожен із запропонованих принципів.

Принцип орієнтації на профіль констатує, що профіль управлінця-лідера, адаптований до потреб конкретної організації та конкретної особи, виступає «точкою відліку» та «пунктом призначення» процесу професійної підготовки.

Принцип домінування поведінкових компетенцій. Встановлений зв'язок між рівнями управління та рівнями компетенцій потребує при підготовці управлінців-лідерів забезпечувати домінуючу орієнтацію навчального процесу саме на розвиток поведінкових компетенцій. Рис. 6.5 відображає відповідність між видами компетенцій, еволюційними рівнями управління та ключовими дієсловами, які констатують результат професійної підготовки управлінців.



Рівні управління	Рівні компетенцій	Ключове дієслово
Лідерство	Поведінкові компетенції	Бути
Менеджмент	Вміннєві компетенції	Вміти
Адміністрування	Знаннєві компетенції	Знати

Рис. 6.5. Відповідність між рівнями управління, рівнями компетенцій і домінуючим дієсловом

На підтвердження зазначеного наведемо кілька висловів зарубіжних дослідників лідерства:

- «Корені нашої ефективності в ролі лідера – у нашому характері: в цінностях, мотивах і парадигмах. Із цих коренів зростають плоди лідерства» (Д. Хенна) [397, с. 46].

- «Лідерство – це питання «як бути», а не як «робити те чи інше» (Ф. Хессельбайн) [393, с. 4].

Таким чином, *професійний розвиток управлінців-лідерів – це освітній процес, спрямований на розвиток усіх видів компетенцій при домінуванні поведінкових компетенцій (цінності, установки, риси, мотиви) особистості.*

Принцип виховання лідерів. Виховання, як відомо, це «формування соціально значущих рис особистості» [190, с. 83]. Результатом виховного процесу є особистість з її унікальним набором поведінкових компетенцій. Оскільки в основі освітнього процесу підготовки управлінців-лідерів лежить домінування та розвиток поведінкових компетенцій, слід розглядати цю підготовку саме як виховання (а не навчання): «Дух лідерства скоріше можна вдихнути в когось, аніж навчити йому» [2, с. 333]. Тут доречним буде наведення такого факту, що, зокрема, у Китаї управління не відділялося від виховання, яке розглядалося як «перетворювальний вплив». «Управляти» в Китаї означало «виправляти, починаючи з себе» [220, с. 9]. Таким чином, третій принцип підкреслює необхідність розуміння сучасної професійної підготовки управлінців як процесу виховання лідерів. Важливо наголосити, що у своїй основі виховання зорієнтовано на систему цінностей: «Сутність виховного впливу зводиться, насамперед до цілеспрямованого формування нових ціннісних орієнтацій особистості, які забезпечили б найоптимальніший для неї та бажаний для соціуму розвиток її унікальних індивідуально-неповторних здібностей» [262, с. 305]. Саме тому фокусом наступного принципу виступають цінності.

Принцип опори на цінності, духовності та моральності. Словосполучення «опора на цінності» [393, с. 119] запропоновано Ф. Хессельбайн у праці «Про лідерство». Формулювання цього принципу базується на тому положенні, що саме цінності є тим «фільтром», який формує наш вибір і спрямовує наші дії: «Цінності – фундаментальні переконання, що мають велике індивідуальне значення, є стабільними у часі та впливають на установки і поведінку людини» [66, с. 107]. Саме тому зазначений принцип зацентовано на цінностях (суспільства, організації, людини): їх ідентифікація, визнання та фактичне дотримання (а не формальне декларування) – є ключовим завданням програм професійної підготовки управлінців-лідерів. Незважаючи на те, що принцип

ціннісної орієнтації сформульований для сфери професійної підготовки управлінців, його спектр впливу розповсюджується на всю освітню систему, систему управління і безпосередньо впливає на суспільне буття:

- «Сталий розвиток суспільства значною мірою є залежним від спроможності освіти реалізувати ціннісну парадигму» [262, с. 374].

- «Те, як і до якої міри впливає розповсюджений у країні стиль управління, перебуває у прямій залежності від навчальних програм для управлінців. На успіхи та поразки суспільства впливає система цінностей, закладена в основу таких програм» [236, с. 133].

Ціннісна орієнтація освіти пов'язана з необхідністю «переорієнтації освіти на нові виміри духовності людини» [190, с. 508]. Показником моральності та духовності вітчизняні вчені Б. Коротяєв та В. Курило вважають:

- «створення добра й подолання всіх недобрих та шкідливих для себе і людей помислів та бажань;

- дотримання честі й гідності та створення прекрасного в житті...» [178, с. 24].

Духовність визначається вітчизняними фахівцями як «процес і здатність особистості орієнтуватися у процесі життя на вищі цінності, інтенсифікуючи тим самим особистий культурний розвиток (саморозвиток)» [97, с. 39]. Лідерство у його найвищому прояві пов'язане з людським духом, про це говорив ще Ісус Христос, розглядаючи лідерство-служіння як «силу, яка у нас є для того, щоб вийти за межі власної особистості заради блага інших» [2, с. 56-57]. Повертаючись до визначених основних функцій лідера, констатуємо, що реалізація лідерства на засадах служіння можлива лише за умови розвитку духовної та моральної культури управлінців. Орієнтація на духовність і моральність є особливо актуальною і критичною для управлінської освіти та управлінського середовища: «Питання етики управління мають безпосереднє відношення до проблеми формування національної управлінської еліти, оскільки без належної морально-етичної культури така еліта неможлива в принципі» [190, с. 371].

Принцип розвитку потенціалу. Кожна людина від природи володіє потенціалом, у тому числі потенціалом лідерським: «Лідерство – це невід’ємна частина кожного з нас» [275, с. 3]. Саме потенціал людини, його розкриття та розвиток є стратегічною ціллю освіти. Компетентність (результат набуття компетенцій) виступає лише тактичною ціллю: «Компетентність обмежена та піддається кількісній оцінці; потенціал же не обмежений. Потенціал можна розвинути» [66, с. 135–136]. Розвиток потенціалу кожної людини – призначення як освіти, так і управління. Останній факт варто підкреслити ще раз, враховуючи його принципове значення: «Управлінська діяльність повинна бути спрямована, насамперед, на людину з її особистим достоїнством, її індивідуальними прагненнями, цілями та інтересами. Тому завдання керівника і практики управління полягає у всебічному врахуванні цих чинників та у створенні сприятливих умов для можливості максимально повної самореалізації працівника, для розкриття його творчої особистості, реалізації інтелектуального та професійного потенціалу кожної людини та їх спрямування на успішності досягнення цілей організації» [190, с. 492]. Б. Келлерман назвала процес реалізації потенціалу людини – «розкріпаченням особистості» [151, с. 11].

Принцип рефлексії для самопізнання. Людина, яка розвивається, активно пізнає себе і навколишній світ. З цього приводу А. Уайтхед ще у 1932 р. сказав: «Предмет вивчення лише один – це життя в усіх його проявах» [236, с. 281–282]. Про те, як важливо жити з повним усвідомленням себе та світу довкола, люди заговорили далеко не сьогодні: «Ми просто втратили мудрість, накопичену людством за багато віків. Майже у всіх світових культурах можна знайти системи саморозвитку особистості, які допомагають людині пізнати себе як цілісну істоту, віднайти внутрішній спокій і досягти гармонії із суспільством та навколишнім світом» [33, с. 124].

Рефлексія визначається вітчизняними вченими як «усвідомлення індивідом того, як його сприймають і оцінюють інші індивіди або спільнота; вид пізнання, у процесі якого суб’єкт стає об’єктом свого спостереження; аналіз власного психологічного стану» [185, с. 14]. Лідерство як відображення «справжньої

реальної сутності людини» [275, с. 43] потребує глибокої рефлексії для забезпечення самопізнання особистості. Лідерство починається з пізнання самого себе, своїх потенцій та свого призначення (місії): «Відкриття самого себе є народженням лідерства» [239, с. 36]. А. Маслоу наприкінці свого життя поставив те, що він зміг дати своїм нащадкам (реалізацію місії), вище власної самоактуалізації (потреби, яка займає перше місце у його відомій «ієрархії потреб»). Через систему освіти необхідно сприяти тому, щоб людина «відкрила себе», повірила «у свої власні вищі цінності й ті природні закони, які зрештою управляють нашою ефективністю» [397, с. 8]. Шляхом до цього є включення у програми професійної підготовки управлінців-лідерів різноманітних форм рефлексії для осмислення власної поведінки та результатів розвитку:

- «Вчити завмирати і вдумуватися. Сучасні менеджери гостро потребують саме цього – їм необхідно зупинитися і подумати. Вони повинні відсторонитися від діяльності, подивитися на неї збоку, проаналізувати та глибоко усвідомити досвід прожитого (experienced reflection)» [236, с. 289].

- «... зупинитись хоч на мить у своєму стрімкому бігу, щоб озирнутися, замислитися над сутністю і смислом свого життя, щоб визнати свої життєві цілі та орієнтири» [190, с. 64].

Принцип вибору, свободи та творчості. Вибір є передумовою суспільного прогресу: «Вільний розвиток індивідуальності є умовою розвитку та еволюції суспільства» [237, с. 68]. Удосконалення особистості управлінця шляхом розкриття лідерського потенціалу має будуватися на його виборі, бути збалансованим і гармонізованим відповідно до основних векторів його життєдіяльності (фізичне здоров'я, психологічний комфорт, емоційна збалансованість, професійні пріоритети, соціальні ролі тощо): «Процес відновлення лідерського потенціалу повинен бути комплексним, тобто торкатися розуму, тіла, серця та душі. Гармонійний розвиток своєї особистості потребує свідомої роботи, цілеспрямованого самовдосконалення, тобто вдумливого, зосередженого аналізу своїх цінностей та ідеалів, визначення своєї істинної сутності» [33, с. 20].

Вибір сприяє формуванню внутрішньої свободи та розкриттю творчої складової особистості. Свобода і творчість повинні стати ключовими якостями освітнього процесу професійної підготовки управлінців-лідерів, що дасть змогу забезпечити процес «самотворення людини»: «Свобода і творчість, тобто здатність людини бути таким началом буття, що не детермінується зовнішніми причинами, а самодетермінується, саме себе творить» [383, с. 160].

Принцип розподіленої відповідальності та позитивної мотивації. Свобода і творчість спільно з відповідальністю впливають на духовне становлення особистості: «Головними екзистенціональними цінностями, що забезпечують можливість для духовного сходження людини, є свобода, творчість, відповідальність» [97, с. 29]. Теза «відповідальність за вибір» прямо стосується процесу професійної підготовки управлінців-лідерів, оскільки надання учасникам освітніх програм можливості вибору власної освітньої траєкторії для професійного розвитку логічно веде до потреби запровадження і розподілу відповідальності за результати навчання між провайдером програми, її учасником та організацією-роботодавцем. Залучення організацій до процесу розвитку їх лідерів має стратегічне значення, оскільки спричинює безпосередню зміну їх організаційних параметрів та організаційної культури. Д. Гоулман з цього приводу висловився таким чином:

- «По-справжньому ефективний розвиток лідерських якостей не відбувається без перетворень в організації, якою керують лідери» [55, с. 183].

- «Процес підвищення кваліфікації керівних кадрів стосується не тільки лідерів, як таких. Він приводить у рух організаційну культуру й управлінські системи, які регулюють поведінку людей та їх колективи» [55, с. 255].

Крім того, запровадження принципу розподіленої відповідальності у систему професійної підготовки управлінців сприяє зміщенню акценту з повноважень на відповідальність, що є принциповим для лідерства: «Лідерство має мало спільного з силою – і повністю пов'язано з відповідальністю» [368, с. 34]. Цей принцип є дієвим і для формування відповідальності в управлінській діяльності: «Виховання почуття особистої відповідальності керівників за можливі

наслідки їхньої професійної діяльності, за збереження належних умов життя нинішнього й прийдешніх поколінь виступає сьогодні одним із основних завдань професійної підготовки» [190, с. 37]. До наслідків тактичного рівня щодо запровадження принципу «розподіленої відповідальності» у систему професійної підготовки управлінців слід віднести підвищення їх мотивації до навчання. Важливість формування позитивної психологічної атмосфери при реалізації програм для професійного розвитку управлінців є очевидною: «Психологічний комфорт може мати для лідерів провідне значення, забезпечуючи умови для навчання, яке залишає глибокий відбиток» [55, с. 177].

Принцип партнерства та діалогічності. Конфуцій розглядав навчання як процес трансформації, який відбувався усередині людини, але за допомогою спілкування, взаємодії з іншими людьми. Він говорив: «Для того, щоб утвердитися самому, необхідно допомогти утвердитися іншим. Іншими словами, шлях до лідерства – це дорога, що існує у просторі взаємостосунків з іншими людьми» [275, с. 7]. Відтак принцип визначено як «Партнерство і діалогічність».

Важливо підкреслити необхідність запровадження при підготовці управлінців-лідерів культури ведення діалогу, саме діалогу, а не дискусії (що властиво традиційним програмам). Різниця ця є дуже суттєвою. Поняття «діалог» походить від грецького слова «dia-logos», що означає «вільний обмін думками в групі, що приводить до прозрінь, недоступних для окремих членів групи» [346, с. 33]. Термін «дискусія», у свою чергу, походить від слова «percussion» та «concussion» (ламати, вдаряти, розламувати) і буквально означає «боротьбу ідей, в яких переможець отримує все» [346, с. 34]. Саме діалог (а не дискусія), покладений в основу цілого спектру сучасних методів підготовки управлінців-лідерів (див. розділи 3–5). Ефективність діалогу засвідчує провідна педагогічна практика: «Діалог є способом пізнання реальності, усвідомлення того, що означає бути людиною та як можна змусити механізм лідерства працювати в організації. Діалог може допомогти нам пізнати реальність довкола нас і створити атмосферу навчання у рамках групи людей. Він стає процесом постійного навчання і трансформації нашої свідомості. У цьому процесі глибокого навчання ми

пізнаємо унікальність особистих лідерських якостей та оцінюємо реальну ситуацію в організаціях, у яких працюємо. І тільки тоді ми можемо переходити до постановки цілей на майбутнє та розроблення загального, більш широкого бачення» [275, с. 33]. Побудова взаємин на засадах діалогу та партнерства забезпечує взаємне збагачення учасників освітнього процесу та детермінує синергетичну комунікацію, яку розглядають як найвищий рівень, що забезпечує максимальну ефективність процесу спілкування. В основі синергетичної комунікації лежить довіра, яка є основою і лідерства.

Принцип актуальності змісту. Реалізація цього принципу передбачає відповідність двом вимогам: по-перше, орієнтація на реальні потреби; по-друге, забезпечення випереджувального характеру освіти (висвітлення тенденцій, перспектив, провідного досвіду).

Принцип релевантності методів відображає потребу використання методів, спрямованих на розвиток різних видів компетенцій (з домінантою на поведінкових). Детальний аналіз таких методів представлений у підрозділі 6.2.

Принцип лідерства. За аналогією із загальновідомою тезою «Виховати особистість може лише особистість» констатуємо принцип, що виховати лідера може лише лідер. Імплементация цього принципу на практиці передбачає залучення до реалізації програм підготовки управлінців викладачів-лідерів, особистостей, здатних забезпечити лідерський вплив на учасників навчальних програм і своїм особистим прикладом продемонструвати сутність і розвиток лідерського потенціалу: «Навчитися лідерству можливо тільки у лідерів, тобто важливо, щоб викладач сам слугував рольовою моделлю» [258]. Важливою складовою компетентності таких викладачів є наявність у них управлінського (лідерського) досвіду та власного життєвого успіху.

Крім того, запровадженню цього принципу слугує залучення до програм професійної підготовки провідних управлінців-практиків, які власним прикладом зможуть продемонструвати силу лідерського потенціалу: «Уроки лідерства сприймаються краще всього тоді, коли їх дають люди, які користуються заслуженим авторитетом та повагою в компанії. Іншими словами, лідери повинні

вчитися у лідерів, що сприяє засвоєнню ними традицій компанії, цінностей і принципів управління» [204].

Зазначений принцип завершує перелік принципів професійної підготовки управлінців-лідерів, який є відкритим та повинен переглядатися і доповнюватися відповідно до потреб, викликів і тенденцій суспільного розвитку.

Зміст професійної підготовки управлінців-лідерів. Розроблений профіль (рамки компетенцій) управлінця-лідера (табл. 6.2) є основою для визначення змісту програм професійної підготовки управлінців-лідерів, який має включати такі змістовні блоки у послідовності:

1. Лідерство: сутність та значення.
2. Індивідуальне лідерство. Розвиток лідерських якостей.
3. Організаційне лідерство. Організаційний розвиток.
4. Стратегічне лідерство.
5. Інноваційне лідерство. Управління змінами та запровадження інновацій.
6. Галузеве лідерство (залежно від сфери діяльності, наприклад – державне лідерство, освітнє лідерство, підприємницьке лідерство тощо).
7. Глобальне лідерство (з орієнтацією на міжсекторальну та міжнародну взаємодію).

Зазначені тематичні блоки відображають змістовні вектори професійної підготовки управлінців-лідерів. Отриманий теоретичним шляхом перелік знаходить своє підтвердження на практиці, зокрема на прикладі реалізації програм професійної підготовки управлінців-лідерів, презентованих у попередніх розділах. Таким чином, нами ідентифіковано та обґрунтовано закономірності, принципи та зміст професійної підготовки управлінців-лідерів, які є складовими методології такої підготовки.

6.2. Педагогічна технологія професійної підготовки управлінців-лідерів

Енциклопедія освіти, підготовлена фахівцями НАПН України, визначає педагогічні технології як такі, що «забезпечують перетворення педагогічного

процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів» [91, с. 661]. Основне призначення педагогічної технології, як зазначає Л. Даниленко, полягає у тому, щоб «вирішувати проблему комплексного забезпечення ефективності освіти» [104, с. 21]. Розкриття сутності поняття *«педагогічна технологія»* у світлі компетентісно орієнтованого підходу уможливорює її розуміння як *упорядкованої сукупності дій учасників освітнього процесу, спрямованої на досягнення запланованих і визначених навчальних результатів у формі знаннєвих, вміннєвих і поведінкових компетенцій*. Реалізація технології передбачає використання різних методів розвитку компетенцій.

Методи розвитку компетенцій. Термін «метод» має грецьке походження і означає «шлях дослідження або спосіб пізнання, систему прийомів для досягнення поставленої мети» [29, с. 33]. Запровадження компетентісного підходу у систему освіти, як уже зазначалося вище, веде до зміни навчальних результатів у формі компетенцій, що актуалізує потребу дослідження і застосування методів розвитку компетенцій. Педагогічна практика засвідчує широкий спектр методів, спрямованих на розвиток компетенцій (знаннєвих, вміннєвих, поведінкових). Табл. 6.3 дає уявлення про придатність (ефективність) різних методів щодо розвитку тих чи інших компетенцій.

Таблиця 6.3

Методи розвитку компетенцій

<i>Назва методу / Придатність для розвитку</i>	<i>Знаннєві компетенції</i>	<i>Вміннєві компетенції</i>	<i>Поведінкові компетенції</i>
Лекції	+++	+	+
Читання	+++	+	+
Відеовиступи	+++	+	+
Відеоситуації	++	++	+
Аналіз ситуації	++	+++	++
Рольові ігри	+	+++	++
Моделювання	+	+++	++
Групове навчання	+++	+++	++
Діяльнісне навчання	++	++	+++
Дистанційне навчання	+++	++	++
Наставництво	+++	++	+++
Коучинг	+++	+++	+++

Примітка. Таблиця розроблена на основі джерела [221, с. 167].

У ракурсі дослідження професійної підготовки управлінців-лідерів нашу увагу сконцентруємо на методах (методиках, технологіях) розвитку саме поведінкових компетенцій, обґрунтовуючи такий вибір тим, що:

- при запровадженні компетентнісно орієнтованого підходу важливим є не просто визнання та виведення на один рівень зі знаннями і вміннями поведінкових компетенцій особистості, а саме визнання поведінкових компетенцій як визначальних для забезпечення ефективного використання набутих знань і вмінь;

- домінуючими при реалізації програм із розвитку лідерського потенціалу є саме поведінкові компетенції;

- методи розвитку знаннєвих і вміннєвих компетенцій є добре відомими освітянській спільноті, у той час як методи розвитку поведінкових компетенцій лише входять у вітчизняну педагогічну практику.

Розвиток поведінкових компетенцій – досить молодий напрямок педагогіки, який тісно пов'язаний із досягненнями психології та спирається на психолого-педагогічне підґрунтя. Зокрема, перспективними нішами для наукових досліджень прикладного характеру є ідентифікація та опис поведінкових компетенцій, їх деталізація на рівні поведінкових індикаторів (див. підрозділ 2.4). Здійснений аналіз наукових джерел, присвячених компетентнісному підходу, та провідної практики професійної підготовки управлінців-лідерів дозволив виокремити кілька ключових методик, методів і технологій, спрямованих на розвиток поведінкових компетенцій управлінців-лідерів.

Методика Спенсерів. У своїй праці «Компетенції на роботі» [359] Л. Спенсер і С. Спенсер запропонували методику розвитку поведінкових компетенцій, розроблену на основі чотирьох теорій навчання: навчання дорослих на досвіді, набуття мотивації, соціальне наuczіння, самокероване змінювання. Відповідно до першої із зазначених теорій – теорії навчання дорослих на досвіді – дорослі краще навчаються під впливом таких чотирьох факторів у послідовності:

- 1) абстрактна концептуалізація (лекції, читання);
- 2) активне експериментування (вправи, симуляції);

- 3) конкретний досвід (індивідуальний зворотній зв'язок, емоції);
- 4) рефлексуюче спостереження (інструментальний зворотній зв'язок, роздуми).

Відповідно до теорії набуття мотивації (Theory of Motive Acquisition) виділено 12 принципів, за якими люди можуть набувати чи змінювати основні характеристики особистості такі, як мотивація та самооцінка. Процес навчання при цьому передбачає реалізацію п'яти етапів у послідовності:

1. Концептуальний. Учасники отримують нову концептуальну структуру для роздумів про свою поведінку, а також аналізують причини, які дозволяють довіряти цій моделі.

2. Самооцінка. Учасники здійснюють самооцінку щодо того, якого рівня зазначеної поведінкової компетенції вони досягли у даний момент і порівнюють цей рівень із бажаними рівнем.

3. Практика. Учасники практикуються, використовуючи нові думки та поведінку, спочатку під час імітаційних вправ, а потім поступово у реальному житті.

4. Постановка мети. Учасники визначають цілі та планують застосування компетенції у професійному та особистому житті.

5. Соціальна підтримка. Учасники формують «соціально безпечне» та підтримуюче навколишнє середовище, в якому вони будуть навчатися, експериментувати і практикуватися у нових думках і поведінці. В ідеалі навчання дає учасникам членство у спільноті, де спілкуються новою спільною мовою, поділяють нові цінності та беруть на себе зобов'язання щодо професійного розвитку.

Відповідно до теорії соціального наuczіння люди навчаються, спостерігаючи та наслідуючи (копіюючи) поведінку інших людей, які демонструють або моделюють успішну поведінку в певній ситуації. З цією метою реалізують такі два кроки:

1. Учасникам показують матеріал (репортаж, фільм, відеосюжет тощо) про поведінку людини у конкретній ситуації, де проявляються необхідні компетенції.

2. Учасників спонукають, заохочують імітувати або програвати у рольових іграх необхідні поведінкові моделі.

Відповідно до теорії самокерівного змінювання дорослі змінюють свою поведінку за наявності таких трьох умов: 1) незадоволеність наявною ситуацією; 2) ясність щодо бажаних умов (ідеал, мета); 3) ясність стосовно того, що робити для переходу від наявного стану до ідеального (етапи дій).

Застосування положень зазначених вище чотирьох теорій дало змогу Л.Спенсеру та С. Спенсеру сформулювати загальну стратегію для розроблення і реалізації навчання, спрямованого на розвиток поведінкових компетенцій, опис етапів якої представлено у табл. 6.4.

Таблиця 6.4

Методика Спенсерів

<i>№ етапу</i>	<i>Назва етапу</i>	<i>Призначення етапу</i>	<i>Методи досягнення</i>
1.	Розпізнання	Переконати в існуванні певної компетенції	Приклад
2.	Розуміння	Пояснити концепт нової компетенції	Лекція, приклад
3.	Самооцінка	Оцінити власний наявний рівень визначеної компетенції порівняно з ідеальним	Діаграми, анкети
4.	Практика	Попрактикуватися у демонстрації визначеної компетенції	Імітуючі вправи
5.	Застосування у роботі	Розробити план дій	Індивідуальне завдання
6.	Подальша підтримка	Забезпечити підтримку процесу реалізації визначеного плану дій	Консультація, допомога

Примітка. Таблиця розроблена на основі [359, с. 293].

Завершуючи огляд методики Спенсерів, важливо підкреслити її кореляцію із процесом розвитку компетентності (рис. 6.6).

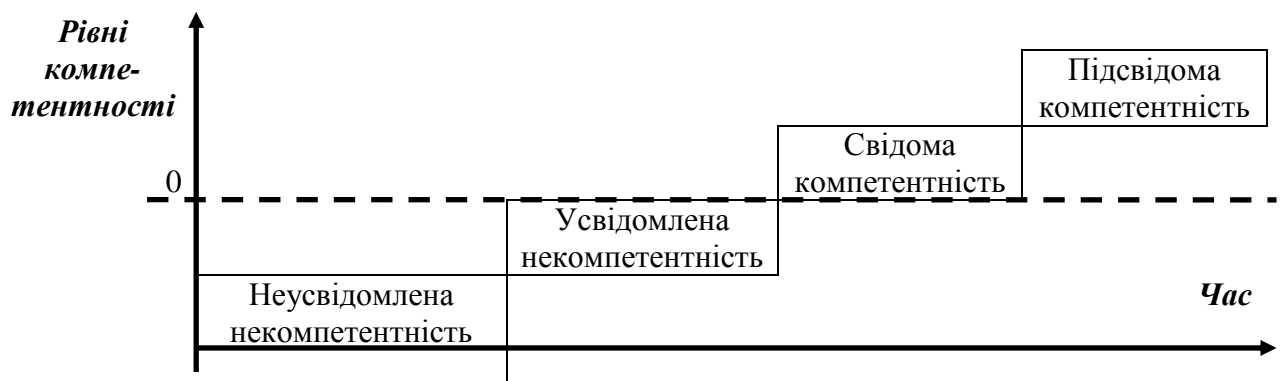


Рис. 6.6. Рівні розвитку компетентності

Метод оповідача. Зазначений метод існує вже не одну тисячу років і при цьому не втрачає своєї актуальності. Біблія – один із яскравих прикладів, де розповідь дає змогу сформувати поведінкові установки, культурні норми, суспільні та індивідуальні цінності. У сучасній літературі з управлінської освіти зазначений метод називається «сторітеллінгом» (storytelling). Стверджується, що ефективність застосування методу оповідача залежить від дотримання таких вимог:

- Історія повинна бути короткою, мати лінійний сюжет та інтерпретуватися однозначно.
- Робиться акцент на основній думці.
- Історія успіху має містити не лише сам факт успіху, але й модель поведінки, яка дає змогу цього домогтися.
- Думку обов'язково слід завершувати висновком, мораллю, а не сухою констатацією факту, причому підтримана співпереживанням і заклик до дії.
- Історія повинна мати конкретну спрямованість і зв'язок зі стратегічними завданнями організації.
- Відповідність розповіді рівню учасників.
- Авторитет оповідача.
- Розповідь має захоплювати увагу учасників. Для цього необхідним є наявність складної ситуації, виклику.
- Висока пізнавальна цінність. Розповідь повинна стимулювати прагнення до навчання, змін у поведінковій культурі [204; 322].

Крім того, зазначений метод активно застосовується і у процесі організаційного навчання, виконуючи такі функції: пропагандистська (інструмент переконання); об'єднувальна (інструмент розвитку корпоративної культури); інструмент впливу; утилітарна (спосіб донести зміст чи завдання проекту) [322, с. 231]. Окрім повчальних історій, практика засвідчує ефективність використання для виховання лідерів також притч, казок, цитат, міфів і метафор. Вплив останніх на формування поведінкових компетенцій пояснюється, зокрема, таким чином:

- «Міфологічна свідомість є формою і способом позитивної самооцінки, що на межі свідомого і несвідомого утворює ціннісні установки в освоєнні світу й вираженні результатів цього освоєння в міфологічних символах. За допомогою міфології людина освоює дійсність, оптимізуючи її для власного існування» [206, с. 21].

- «Метафора як образне порівняння може створити значний вплив на свідомість. Сила метафори як раз і заключається у тому, що вона вписується у картину світу нашого співрозмовника, є зрозумілою для нього» [322, с. 152].

Зазначимо, що тематика історій, міфів, казок, цитат, притч може бути найрізноманітнішою. Важливо, щоб вони формували позитивні та відповідні цілям навчання цінності та моделі поведінки.

Навчання через дію (діяльнісне навчання). Навчання через дію (learning by doing) здійснюється шляхом виконання спеціальних завдань безпосередньо під час і для професійної діяльності управлінців. Зазначений метод розглядається як ефективний спосіб розвитку лідерських якостей, оскільки саме під час його реалізації учасник процесу отримує можливість удосконалювати свою поведінку, а отже й свої поведінкові компетенції. Існують різні способи реалізації навчання через діяльність.

Розвивальні призначення є досить ефективним методом для професійного розвитку управлінця-лідера. Прикладами таких призначень можуть слугувати призначення керівником конкретного проекту, що реалізує організація; входження в робочу групу (комісію), яка працює над вирішенням важливої проблеми; службові відрядження для виконання певних завдань; робота в партнерській організації.

Розвивальні короткотермінові завдання та заходи за умови їх виходу поза рамки посадової інструкції конкретного управлінця сприяють розширенню кола його компетенцій і кола контактів. Прикладами таких завдань можуть бути виступ на зборах, конференції, допомога зовнішнім консультантам чи експертам у зборі інформації щодо діяльності компанії, презентація організації новим співробітникам, координація щодо проведення певної події, представлення

компанії на конференції, дослідження певного аспекту діяльності компанії, участь у роботі групи для вирішення певної проблеми, управління проектною чи робочою групою, виконання функцій наставника, розроблення певного процесу чи системи, участь у засіданнях, робота в комісіях, співпраця з іншими компаніями, підготовка звіту, опитування з метою визначення потреб, підготовка пропозицій тощо.

Групові та індивідуальні проекти. Дослідники цього методу встановили, що ключовим фактором його ефективності є «вибір значущого для певної організації завдання, яке є актуальним та потребує термінового рішення або чітко відповідає стратегічним цілям компанії. Постановка значущих і актуальних завдань породжує в учасників відчуття, що їм довіряють рішення важливого завдання» [13, с. 256]. Проекти діяльнісного навчання можна розглядати як «активне цільове експериментування» [55, с. 250]. Цей метод надає учасникам можливість застосувати у своїй практичній діяльності нові компетенції. Таким чином, досягається дві мети – безпосередньо набуття нових компетенцій як результат навчання та досягнення конкретних виробничих результатів (опосередкований результат).

Метод проектів – добре відомий у педагогічній практиці. Принципова відмінність презентованого вище підходу від «традиційного проектного методу» полягає у виконанні реальних (а не віртуальних) проектів, що впливають на діяльність організацій. Цей параметр сприяє посиленню мотиваційного аспекту навчання і рівня відповідальності учасників за навчальні результати. Алгоритм реалізації методу передбачає такі заходи у послідовності:

1. Підготовча сесія, спрямована на розуміння задачі та вироблення плану підходу до вирішення поставленого завдання.
2. Робота над завданням, реалізація проекту.
3. Заключна сесія, призначена для презентації отриманих результатів.

Модель самокерівного навчання. Автором цієї моделі є Р. Бояцис, який розглядав її як основу для розвитку лідерських якостей. Відповідно до моделі

процес самокерівного навчання складається з п'яти етапів і має циклічний характер. Стадії циклу, які проходять управлінці відповідно до моделі є такими:

1. Моє ідеальне «я»: ким я хочу бути?
2. Моя реальна сутність: хто я є? Які мої позитивні якості й у чому моя сутність не співпадає з ідеальною?
3. Моя програма самовдосконалення: як я зможу розвинути свої позитивні якості для досягнення ідеалу?
4. Запровадження у практику нових способів поведінки.
5. Встановлення надійних і довірливих стосунків із оточуючими, які роблять можливими всі ці зміни [55, с. 125].

Аналіз провідного досвіду професійної підготовки управлінців-лідерів, здійснений у попередніх розділах, засвідчив застосування цієї моделі у більшості програм із лідерства. Результатом застосування методу є план самовдосконалення (саморозвитку), який забезпечує прикладний характер навчання. При розробленні учасниками навчання планів індивідуального розвитку рекомендується дотримання критерію «SPIRO», де:

- S – specificity (специфіка) – Що конкретно ви плануєте досягти?
- P – performance (виконання) – Що і коли для цього треба зробити?
- I – involvement (участь) – Якою є ваша участь у виконанні?
- R – realism (реалізм) – Чи є реальним ваш план і ресурси для нього?
- O – observability (наглядовість) – Яким чином ви засвідчите успішність дій?

Додатково зазначимо, що акронім «SPIRO» у перекладі з латинської мови означає «я дихаю». Цей же корінь міститься у словах «inspire» – надихати та «spirit» – дух.

Консультування, інструктування та наставництво. Зазначені технології іноді констатуються як еквівалентні, поряд із цим кожна з них має свою специфіку. *Консультування* (consulting) – метод спрямований на вирішення конкретної проблеми з метою її максимально об'єктивного аналізу, визначення альтернативних рішень, оптимального використання наявних і пошуку

додаткових ресурсів. Очевидним і логічним є той факт, що ефективність реалізації консультування можлива лише за умови наявності у консультанта відповідних компетенцій експерта. Крім того, успішність застосування консультування визначається рівнем «сумісності» консультанта й учасника(ів) навчання: «Стосунки з таким консультантом – це повноцінне, емоційно насичене людське спілкування. Від консультанта вимагається глибоке розуміння ідеалів і прагнень іншої людини та одночасно твереза оцінка поточної ситуації» [326, с. 204]. У провідній практиці професійної підготовки управлінців-лідерів метод консультування застосовується як у режимі індивідуальної, так і групової роботи. Групові консультації є досить популярним методом у навчальних програмах, спрямованих на формування організаційного лідерства, де цільовою аудиторією виступають команди управлінців від організацій.

Інструктування – ще одна з можливих технологій розвитку лідерського потенціалу керівників, застосування якої є особливо цінним при переході управлінця на нову посаду (рівень). Табл. 6.5 детально ілюструє спрямованість інструктування на різних етапах кар’єрного розвитку управлінця.

Таблиця 6.5

Типові переміщення службовими сходами та зміст інструктування

<i>Параметр</i>	<i>Кандидат – новачок (1-2 роки)</i>	<i>Випробувальний термін (3-4 роки)</i>	<i>Постійна штатна посада (5 і більше років)</i>
<i>Основні переміщення</i>	Нові посадові обов’язки.	Розроблення нових напрямів розвитку.	Оптимізація потенціалу.
<i>Задачі та можливості</i>	Робота з більш широким колом людей. Групові задачі. Прогнозування наслідків власних вчинків. Відповідальність. Адаптивність.	Розширений діапазон діяльності. Сприяння запровадженню змін. Збалансованість роботи й особистого життя. Основи стратегічного планування.	Стимулювання змін. Моделювання умов, які стимулюють навчання. Уміння відступати від шаблонів та уникати «морального старіння». Формування довготривалої стратегії.
<i>Типова спрямованість інструктажів</i>	Прискорення розвитку. Акцент на виробленні нових навичок.	Прискорення розвитку. Трансформація поведінки та установок (тобто перетворення особистості в цілому). Коригувальні заходи.	Трансформація поведінки та установок. Корекція поведінки та установок. Формування бази для працівника, що прийде на зміну.

Примітка. Таблиця розроблена на основі джерела [13, с. 277–278].

Роль інструктора у процесі навчання визначається як партнерська, її фундамент створюють такі необхідні інструкторові компетенції, як значний управлінський досвід, далекоглядність і вміння створити довірливі стосунки з учасником. Напрями та завдання інструктування є досить різномірними і залежать від призначення конкретного інструктажу, їх опис представлено у табл. 6.6.

Таблиця 6.6

Напрями і завдання інструктування

<i>Набуття компетенцій</i>	<i>Розвиток окремих компетенцій</i>	<i>Особистість у цілому</i>
<i>Діагноз</i> На робочому місці. На основі множинних критеріїв (360°). На базі центру прискореного розвитку. Оцінка за результатами співбесіди.	<i>Планування розвитку</i> Визначення цілей розвитку. Планування дій, спрямованих на розвиток. Документування процесу. Забезпечення емоційної готовності виконувати взяті зобов'язання щодо розвитку. Визначення необхідних ресурсів, методів моніторингу прогресу.	<i>Виховання керівника</i> Індивідуальні цілі та процес розвитку. Довгострокове партнерство. Інструктор грає роль суфлера і таємного радника. Трансформація особистості у діловому та / чи культурному плані.
<i>Зворотний зв'язок</i> З'ясувати сильні сторони та потреби розвитку. Визначити процедури та основний напрям розвитку.	<i>Індивідуальні тренінги</i> Цілеспрямоване набуття конкретних навичок і вмінь.	<i>Оцінка результатів</i> Оцінка руху в напрямі визначених цілей. Виявлення сфер, у яких необхідним є подальший розвиток і зростання.

Примітка. Таблиця розроблена на основі джерела [214, с. 273].

Інструктори, задіяні у професійному розвитку керівників, використовують у своїй діяльності цілий спектр різних методів. Опис деяких із них подано у табл. 6.7.

Таблиця 6.7

Опис методів, що використовуються під час інструктування управлінців

<i>Метод</i>	<i>Опис</i>
Ведення журналу (щоденника)	Використовується як для самоаналізу (керівником), так і для аналізу інструктором, з метою виявлення поведінкових тенденцій.
Постійне особисте спостереження за опікуваним	Інструктор може приділяти значну кількість часу спостереженню за своїм опікуваним у звичному для нього оточенні, у різних ситуаціях і при виникненні тих чи інших проблем.
Пропонування інших варіантів розвитку	Інструктор може знаходити оптимальні варіанти освітніх програм і семінарів, вишукувати можливості для знайомства свого опікуваного з потрібними людьми і пропонувати інші стратегії, які відповідають потребам.

<i>Метод</i>	<i>Опис</i>
Регулярна (щоквартальна, щомісячна) перевірка прогресу	Інструктори допомагають керівникам не відходити від обраних цілей шляхом проведення у взаємно узгоджені терміни зустрічей і обговорень. Крім того, за потреби керівник може спілкуватися зі своїм інструктором і поза графіком зустрічей.
Оцінка прогресу	Типовими стратегіями оцінки прогресу є використання різних оцінювальних інструментів (наприклад, огляди на основі множинних критеріїв), аналіз об'єктивних результатів, а також інтерв'ю з колегами.

Примітка. Таблиця розроблена на основі джерела [13, с. 291].

Наставництво. Серед широкого спектру визначень цього поняття скористаємося таким: «Наставництво – це процес, при якому співробітник вищого рівня відповідає за кар'єрне зростання та розвиток свого підопічного поза межами рамок звичайних взаємостосунків між керівником і підлеглим» [322, с. 246]. Технологія наставництва є складовою організаційного навчання. Роль наставника традиційно виконує досвідчений керівник, представник управлінської команди даної організації, який знаходиться кількома рівнями вище учасника навчання. Практика свідчить, що можливі ситуації, коли наставник і учасник працюють в одному підрозділі чи в різних. Кожний варіант має свої переваги та недоліки, опис яких подано у табл. 6.8.

Таблиця 6.8

Переваги і недоліки формування пар «наставник - учасник»

<i>Наставник і учасник працюють в одному підрозділі організації</i>	<i>Наставник і учасник працюють у різних підрозділах організації</i>
(+) Наставник знайомий з великою кількістю людей у колективі, де працює учасник, і має краще уявлення про те, що в ньому відбувається.	(+) Наставник знайомий з великою кількістю людей поза межами підрозділу, де працює учасник, може забезпечити доступ учасника до ресурсів, недоступних у межах підрозділу.
(+) Наставнику простіше спостерігати за поведінкою підопічного і відповідно, забезпечувати більш об'єктивний зворотний зв'язок.	(-) Наставник не може безпосередньо спостерігати за поведінкою свого підопічного.
(+) Наставник володіє відповідними компетенціями у професійній сфері, в якій учаснику необхідний додатковий розвиток	(-) Наставник може мати обмежене уявлення про сферу професійної діяльності опікуваного, оскільки працює в іншому підрозділі.
(+) Наставник може пропонувати кандидатуру учасника для призначень у межах свого підрозділу.	(+/-) Наставник може пропонувати кандидатуру учасника для призначень поза підрозділом, де працює даний службовець.

Примітка. Таблиця розроблена на основі джерелі [13, с. 307]

Алгоритм застосування технології наставництва є таким:

1. Підтвердження мотивації навчатися.
2. Набуття від наставника знань щодо того, як діяти правильно.
3. Первинне відпрацювання компетенцій.
4. Коригувальний зворотний зв'язок від наставника.
5. Відпрацювання компетенцій із корекцією.
6. Фіналізація – підтвердження наставником рівня набутої компетенції.
7. Систематичне застосування компетенції на практиці [322, с. 196].

Очевидним є той факт, що ефективність зазначеного методу залежить від рівня довіри та поваги між учасником навчання і наставником. Крім того, важливими характеристиками ефективного наставника є вміння слухати на рівні емпатичного слухання, де емпатія (empathy) – «здатність увійти в емоційний стан іншої особи» [346, с. 41]. З іншого боку, до ризиків застосування технології наставництва, яка базується на методі «роби, як я», належать такі:

- одна і та ж модель дій може бути гармонійною у виконанні однієї людини та абсолютно не підходити іншій;
- ризик виникнення та закріплення не зовсім правильного вміння, пов'язаний із нерозумінням теоретичної основи дій;
- наставнику необхідно розуміти: те, що йому здається простим і очевидним, може бути достатньо складним для його підлеглого та вимагати неодноразового повторення і закріплення [322, с. 197].

Окремо виділяють також *стратегічне наставництво*, метою якого є спрямувати управління на «розкриття своїх стратегічних можливостей, які закладені у його намірах і талантах, ... у співробітництві зі своїми колегами і членами команди, для того, щоб досягти спільних цілей і принести користь кожному» [53, с. 156]. Стратегічний наставник зосереджений більшою мірою на глобальних стратегіях успіху свого підопічного (а не на його функціональних обов'язках). Він «аналізує сховані політичні, соціальні та культурні течії в організаційних зв'язках і відносинах, виробляє відповідні стратегії поведінки» [53, с. 52]. Вважається, що стратегічне наставництво виходять за межі окремого

взятого співробітника, а «підтримує розвиток організацій, які навчаються, де успіх кожного співробітника розглядається невід’ємно від успіху інших» [53, с. 158].

Значення технології наставництва для забезпечення професійного розвитку управлінців і, зокрема розкриття їх лідерського потенціалу, складно переоцінити. З цього приводу зарубіжні експерти висловлюються так: «... наставництво керівника, який ефективно працює, – це найбільш дієва форма розвитку. Якби керівники ефективно навчали членів своїх команд, більшість викладачів із менеджменту залишилися б без роботи» [176, с. 161]. Технологія наставництва іноді іменується ще «менторством».

Коучинг (coaching) – розвивальна підтримка. Особливо популярною серед технологій професійної підготовки управлінців-лідерів є коучинг, що розглядається як «принципово важливий засіб досягнення результатів у контексті швидких змін» [221, с. 236]. Ця технологія з’явилась у 70–80-х роках минулого століття, але своєї популярності набула протягом останніх десяти років. Вітчизняні дослідники, які досліджують технологію коучингу (зокрема, Т. Борова), стверджують, що вона є соціальним механізмом, який допомагає людині перейти до якісно нового стану [31].

Структура коучингу (модель «GROW») передбачає реалізацію таких кроків:

- G (*goal*) – мета. Вибір коучем та його підопічним конкретної проблеми для обговорення та визначення кінцевої мети обговорення.
- R (*reality*) – реальність. Коуч і підопічний дають оцінку ситуації, що склалася, та наводять конкретні приклади на підтвердження свого бачення.
- O (*options*) – варіанти дій. Пропонуються шляхи розв’язання визначеної проблеми та відбираються найбільш конструктивні з них.
- W (*wrap-up*) – висновки. Коуч і підопічний виробляють план дій, визначають часові межі для досягнення бажаних результатів та обговорюють способи подолання можливих перешкод [203, с. 43–47].

Графічне представлення моделі подано на рис. 6.7.

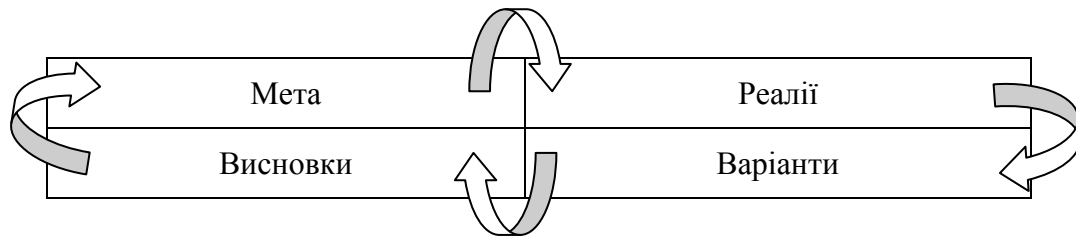


Рис. 6.7. Структура коучингу (модель «GROW») [203, с. 48]

Основним методом коучингу є так звана «трансформаційна бесіда», яка базується на активному слуханні, перефразуванні, уточнювальних і зондувальних запитаннях. Саме тому досить часто у літературі використовується термін *«трансформаційний коучинг»*, під яким розуміється «особистісні, інтерактивні, спільно підтримувальні відносини між обраними партнерами, які готові до суттєвих покращень. Обидві сторони відповідають за працездатність цих відносин і досягнення задовільних результатів для кожного» [53, с. 127–128]. Також зазначається, що трансформаційний коучинг спрямований на «звільнення учасників від тих фізичних, розумових, емоційних і духовних факторів, які заважають їм досягати успіху» [53, с. 51].

Коучинг іноді розглядають як вид психологічного консультування, «процес, у результаті якого людина визнає свою велич» [337, с. 8]. При цьому атмосфера співтворчості є передумовою успішного коучингу, забезпечується як з боку коуча (через запитання до учасника, що сприяють виникненню відчуття безпеки та прагнення до творчості), так і з боку учасника (сміливість дослідження, вибору, прийняття відповідальності). В основу такого бачення технології коучингу покладені принципи:

- «Віра в людей та у себе.
- Довіра до світу. Віра у те, що світ підтримує нас, коли ми йдемо своїм шляхом.
- Усвідомленість того, що та як ми робимо.
- Віра у те, що відповіді на запитання є усередині кожної людини.
- Сміливість бажати» [337, с. 11–12].

Успішним прикладом застосування технології коучингу є діяльність Міжнародного Еріксонівського університету коучингу, який займається персональним розвитком людини. Університет заснований у 1980 р., на сьогодні

його філії відкриті у 14 країнах на чотирьох континентах [10, с. 21]. Еріксонівська мережа об'єднує професійних коучів, тренерів і практиків із персонального розвитку. Технологія коучингу зазначеного університету базується на вченні американського психіатра Мілтона Еріксона, який стверджував, що у людях закладені всі засоби для того, щоб бути успішними, та визначив такі принципи персонального розвитку:

- Всі люди є нормальними.
- У кожної людини є всі необхідні їй ресурси.
- Людина завжди робить найкращий вибір із можливих у певний момент.
- В основі кожного вчинку лежать позитивні наміри.
- Зміни неминучі [10, с. 133–138].

На практиці розрізняють різні види коучингу:

- виконавчий (executive coaching) – зорієнтований на управлінців;
- колегіальний (peer coaching) – базується на підтримці колег;
- груповий – робота з групою;
- індивідуальний - взаємодія у форматі один-на-один та ін.

Стверджується, що *колегіальний коучинг* – взаємне навчання колег – виник на основі теорії навчання як соціального процесу у 1982 р. [308, с. 32]. До особливостей цього виду коучингу відносять зв'язок із практикою, індивідуалізоване спрямування, інтеграцію у професійну діяльність, спільну відповідальність і співпрацю колег.

Реалізація процесу коучингу вимагає від коуча виконання низки функцій, які кардинально різняться від традиційних функцій викладача (табл. 6.9). Основним інструментом коуча є його власна особистість: «Майстерність коуча на пряму залежить від того, як він сам проживає своє життя, як управляє ним, як пропускає задекларовані принципи «через себе» [337, с. 11]. Професор з лідерства П. Кассе вважає, що коуч повинен проявляти стосовно до свого підопічного: «емпатію, симпатію та дипломатію» [150, с. 50].

Таблиця 6.9

Характеристики моделей освіти

<i>Характери-тика</i>	<i>Модель I</i>	<i>Модель II</i>	<i>Модель III</i>
<i>Викладач</i>	Передавач	Тьютор	Коуч
<i>Вид знань</i>	Фактичні знання, «знати - що»	Процедурні знання. «знати – як»	Соціальні практики, «знання в дії»
<i>Завдання</i>	Передавати знання	Представляти проблеми	Діяти в реальних ситуаціях
<i>Дії</i>	Знати, пам'ятати	Робити, практикувати	Справлятися, досягати
<i>Вміння</i>	Продукувати коректні відповіді	Обирати коректні методи та застосувати їх	Реалізовувати адекватні дієві стратегії
<i>Результати</i>	Вербальні знання, пам'ять	Вміння, спроможність	Соціальна відповідність і відповідальність
<i>Функції викладача</i>	Викладати, пояснювати	Спостерігати, демонструвати	Співпрацювати, підтримувати

Примітка. Таблиця розроблена на основі [420, с. 6].

Однією із ключових компетенцій коуча є його вміння надавати ефективний зворотній зв'язок. Табл. 6.10 пропонує опис параметрів такого зв'язку та його наслідки.

Таблиця 6.10.

Якість зворотного зв'язку та його наслідки

<i>Поганий зворотній зв'язок</i>	<i>Хороший зворотній зв'язок</i>	<i>Відмінні риси хорошого зворотного зв'язку</i>
Викликає негативну реакцію. Мета – звинуватити.	Сприяє налагодженню атмосфери довіри та співробітництва. У фокусі – прогресу підопічного.	Сприяє налагодженню контакту з метою обговорення професійних питань. До уваги беруться почуття підопічного.
Не сприяє професійному зростанню.	Сприяє професійному зростанню.	Основна увага – розвитку професійних якостей. Пропонує практичні кроки.
Підриває самооцінку та впевненість у собі.	Розвиває здібності підопічного та стимулює його до реалізації свого потенціалу.	Підкреслює необхідність розвивати і демонструвати. Вказує як на негативні, так і на позитивні моменти, пропонує конкретні дії.
Примушує підопічного губитися у здогадках.	Чітко прояснює, що вже досягнуто і що робити далі.	Здійснюється контроль засобами запитань, акцент – на резюмування основних моментів обговорення.
У підопічного складається враження, що його дії оцінювали.	У підопічного складається враження, що йому справді допомогли.	Підопічному пропонується спочатку самому оцінити ефективність своєї роботи. Надається підтримка на майбутнє.

Примітка. Таблиця розроблена на основі джерела [204, с. 41].

Тренінги та ігрові технології. Зважаючи на той факт, що *тренінги* традиційно більшою мірою є спрямованими на розвиток вміннєвих компетенцій, нашу увагу зосередимо лише на специфіці проведення тренінгів для управлінців із акцентом на розвиток поведінкових компетенцій (так звані управлінські тренінги – тренінги, спрямовані на розвиток управлінської компетентності керівників). Серед широкого спектру визначень тренінгу як виду педагогічної технології скористаємося запропонованим фахівцем Санкт-Петербурзького інституту тренінгу С. Макшановим: «*тренінг* – це багатофункціональний метод визначених змін психологічних феноменів людини і групи з метою гармонізації професійного та особистого буття людини» [161, с. 70]. В основі тренінгів лежать інтерактивні методи навчання – практичні завдання / вправи (індивідуальні та групові), ігри (рольові та ділові), кейси, обговорення та інші – спрямовані на нові моделі поведінки. Вибір методів залежить від низки факторів (час, зміст, призначення, рівень готовності та специфіка учасників тощо). В цілому співвідношення теоретичної та практичної частини у межах тренінгової програми має складати 30 та 70 % відповідно. Оптимальна тривалість тренінгів варіює від 1 до 3-х днів, керованою є кількість учасників від 7 до 12 осіб.

Оскільки проведення тренінгу здійснюється на перетині трьох умовних площин – джерел, процесу, інформації – проведення тренінгу вимагає виконання тренером певних ролей:

- експерта – вводить нові поняття, передає фахові знання, забезпечує експертну оцінку діяльності учасників;
- викладача – подає нову інформацію, дає завдання, реалізує методи, оцінює навчальні результати, контролює групову динаміку;
- фасилітатора – керує груповою роботою, фіксує та узагальнює інформацію.

Схематично вище зазначене представлено на рис. 6.8.

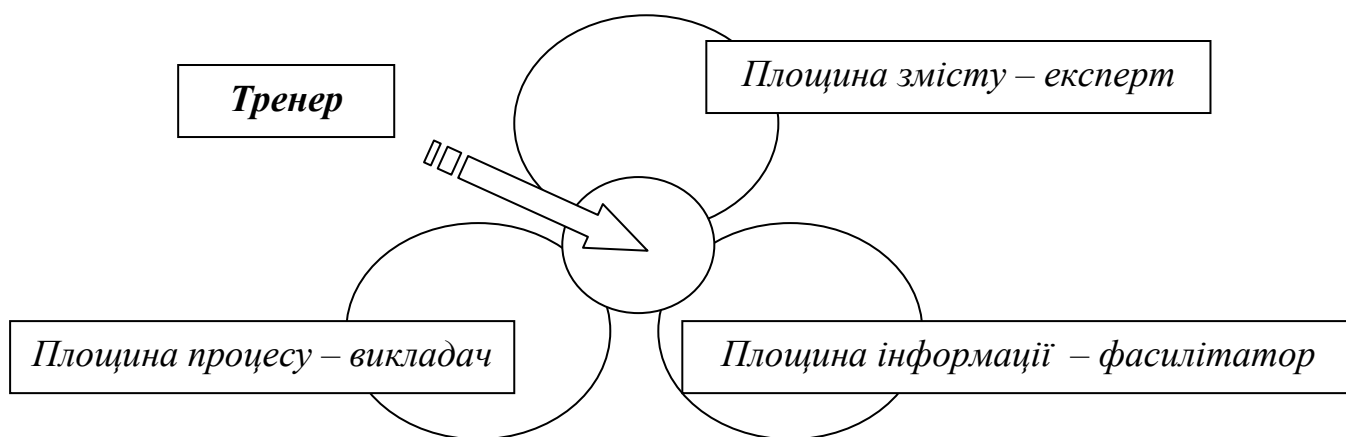


Рис. 6.8. Ролі та площини діяльності тренера

Доречним є уточнення різниці між тренером і фасилітатором, яке подано у табл. 6.11.

Таблиця 6.11

Порівняння параметрів тренера і фасилітатора

<i>Параметр</i>	<i>Тренер</i>	<i>Фасилітатор</i>
<i>Дублювання</i>	Часто є фасилітатором.	Не є тренером.
<i>Знання змісту</i>	Добре володіє предметом, є експертом.	Може не знати предмет, не є експертом.
<i>Ключова функція</i>	Вести групу.	Допомагати групі.
<i>Активність</i>	Надає ідеї, варіанти дій.	Залишається нейтральним.

Основними функціями тренера у процесі навчання є:

- цільова – проектування та ведення процесу відповідно до погоджених цілей;
- мотиваційна – мотивування учасників до навчання;
- предметно-експерта – експертиза предметної сфери;
- діяльнісна – організація та реалізація навчальної діяльності;
- рефлексивна – забезпечення зворотного зв'язку, рефлексії учасників;
- діагностична – діагностика навчальної ситуації та її корекція;
- комунікативна – організація навчальних комунікацій.

Аналізуючи специфіку проведення тренінгів для управлінців, В. Кобзева та Г. Баранова, відзначають:

- їх супротив навчанню, який має різні джерела;

- розрив (а часом і конфлікт) між цінностями, ідеями та підходами, які пропонуються у процесі навчання та корпоративною культурою організації, яку представляє управлінець;

- стереотипність і власний досвід, які часто заважають керівникам [161, с. 118–121].

Використання ІК у програмах професійної підготовки управлінців-лідерів. Запровадження сучасних технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних (ІКТ), розширює можливості організації професійної освіти та сприяє її розвитку. Сучасна практика демонструє широкий спектр засобів (електронна пошта, веб-сторінки, групи новин, списки розсилки, дошки оголошень, чати, форуми, аудіо- та відеоконференції тощо), розроблених на основі ІКТ, для реалізації програм професійного розвитку. Їх поділяють на такі види: тренувальні (тренажери), діагностичні, імітаційні, моделюючі, демонстраційні, інформаційно-пошукові, навчально-ігрові та ін. [24, с. 198]. Процес навчальної взаємодії при цьому реалізується як у синхронному (у реальному часі), такі і асинхронному (комунікація є розірваною у час) режимах. Імплементация ІКТ у практику професійної підготовки управлінців сприяє досягненню кількох суттєвих результатів, а саме: розширення доступу та вибору; покращення якості та ефективності навчання; створення можливостей для обміну досвідом і комунікації.

Доступ до інформаційних ресурсів. Сучасні ІКТ дають змогу сформувати необхідне для навчального процесу інформаційне середовище, наприклад у формі електронної бібліотеки різноманітних інформаційних джерел. Прикладом останнього можуть слугувати електронні інтерактивні посібники, адаптивні тести, мультимедійні кейси, відеоінтерв'ю, бази даних із можливістю оперування ними тощо.

Комп'ютерні ігри та імітації. Базуються на комплексі імітацій робочих ситуацій. Часто мають вид зімітованого одного дня керівника. Можуть містити засоби мультимедіа, рольові ігри, вправи на стратегічне мислення тощо.

Важливими навчальними цілями є орієнтація на цілісне і системне мислення плюс здатність діяти.

Професійні та соціальні мережі / спільноти. Як самостійне явище перші професійні спільноти (communities of practice) з'явилися наприкінці ХХ ст. як засіб корпоративного навчання [196, с. 55]. Професійні спільноти широко використовуються як елемент навчальних програм для розвитку лідерських якостей. Доступ до мереж передбачає доступ до персональних сторінок конкретної професійної або соціальної мережі, можливість синхронної та асинхронної комунікації, доступ до інформаційних ресурсів визначеної тематики, участь у вебінарах і курсах дистанційного навчання. Найвища цінність мереж – це спільнота колег-однодумців.

Дистанційна освіта. Комплексне застосування ІКТ на рівні всіх вище означених можливостей представлено у системі дистанційної освіти. Серед широкого спектру визначень поняття «дистанційне навчання» скористаємося означенням, запропонованим фахівцями Європейської Комісії: «Дистанційне (електронне) навчання – це використання нових технологій мультимедіа та Інтернет для підвищення якості навчання за рахунок поліпшення доступу до ресурсів і сервісів, а також віддаленого обміну знаннями та спільної діяльності» [284, с. 203]. До основних переваг електронного навчання (дистанційне навчання на основі ІКТ) належать такі: можливість навчатися без відриву від професійної діяльності, гнучкість – можливість вибору (часу, траєкторії тощо); оперативне оновлення контенту; взаємодія з колегами, комунікація; широкий доступ до інформаційних джерел та їх різноманітність (відео, аудіо, бази даних, текстова інформація тощо); адаптація засобів до індивідуальних потреб і спроможностей учасника навчання, можливість оперативної самооцінки наявного професійного рівня.

Для організації електронного навчання використовуються спеціальні програмні комплекси, які містять необхідні засоби для забезпечення організаційної, інформаційної та методичної підтримки процесу навчання.

Управлінська ортобіотика. Необхідність забезпечення гармонійного розвитку у процесі професійної підготовки управлінців досліджується у межах науки, яка отримала назву «управлінська ортобіотика». Остання визначається так: «наука про єдність фізичного, психологічного і морального здоров'я людини як системну передумову її її тривалої працездатності» [184, с. 215]. Л. Кравченко зазначає, що базовими поняттями ортобіотики є калокагатія та ортобіоз, сутність яких є такою:

- «Калокагатія – поняття, що виражає гармонію морально-етичного та естетичного вимірів людського буття. У науковій думці ХХ ст. поняття «калокагатія» використовується філософською антропологією, етикою та естетикою як єдність прекрасного і доброго, взаємозв'язок краси (духовної і фізичної) і моральної особистості» [184, с. 215].

- «Ортобіоз – у перекладі з латинської – розумний спосіб життя» [184, с. 215].

До методів управлінської ортобіотики належать рекреація (фізичне зміцнення), релаксація (психологічне розслаблення і відновлення), катарсис (моральне очищення і підсилення), технології здорового способу життя (управління часом, відмова від шкідливих звичок, збалансоване харчування), рефлексивний самоменеджмент. Останній, зокрема, визначається таким чином: «Рефлексивний самоменеджмент спрямований на переборення стереотипів життєдіяльності особистості й побудову власної траєкторії самокерованого розвитку у процесі професійної управлінської діяльності» [73, с. 346].

Специфіка застосування методів розвитку поведінкових компетенцій. Констатація професійної підготовки управлінців-лідерів як процесу виховання потребує акцентування уваги, у першу чергу, на технологіях виховання. Основними параметрами виховних технологій є:

- «наявність чіткої та діагностично заданої виховної мети;
- подання виховного змісту;
- наявність ... послідовності ... певних етапів ... виховного спрямування;

- визначення засобів взаємодії учасників виховного процесу на кожному етапі;
- мотиваційне забезпечення діяльності» [252, с. 7].

Основною рушійною силою процесу виховання особистості, за твердженням вітчизняних учених К. Нісімчук і А. Нісімчук, є «протиріччя що виникають між набутим досвідом поведінки та новими потребами в поведінці, між потребами поведінки та можливостями і способами їх задоволення» [252, с. 18]. Педагогічна технологія у даному випадку передбачає реалізацію системи методів виховання, які розглядаються як «спосіб впливу на свідомість, почуття, волю, поведінку і систему відносин ... з виховною метою...» [252, с. 47]. У науковій літературі наявні різні варіації щодо класифікації методів виховання [29; 67; 91; 104; 252]. Вибір методу виховання детермінується низкою факторів, серед яких: мета, зміст, умови виховання та специфічні особливості цільової аудиторії. Сучасна практика демонструє широкий спектр прикладів застосування методів і технологій такого спрямування. Рисою, що їх об'єднує є притаманний їм *фактор соціальної взаємодії*. Цей факт не є випадковим, а засвідчує зв'язок із лідерством: «Лідерство – тип управління, що базується на соціальній взаємодії в організації» [240, с. 604].

Важливо також підкреслити значення соціально-психологічного впливу у процесі реалізації зазначених методів, а отже і необхідність врахування його особливостей і закономірностей. До традиційних засобів соціально-психологічного впливу відносять переконування, приклад, наслідування [240, с. 40].

Отже, представлений і проаналізований спектр методів, методик і технологій відображає їх спрямування на розвиток поведінкових компетенцій – компетенцій, які є домінуючими поряд із знаннєвими та вміннєвими у процесі професійної підготовки управлінців-лідерів.

6.3. Оцінювання та умови ефективності професійної підготовки управлінців-лідерів

Аналіз зазначеного питання розпочнемо із розкриття більш загального та ключового поняття «*якість професійної освіти*», під яким розуміють: «складну багаторівневу, динамічну систему сукупності якостей, зорієнтованих на забезпечення інтегральної якості – якості фахівця» відповідної професійної сфери [346, с. 41]. Серед компонентів цієї системи російські вчені виділяють, окрім якості фахівця (як результату), ще якість освітньої системи (інституцій професійної освіти) та якість освітнього процесу [382, с. 23–24].

Оцінювання ефективності професійної підготовки управлінців-лідерів здійснюється з метою удосконалення її якості, яка залежить від багатьох чинників, зокрема: якості навчальної програми, якості навчальних умов, якості викладацького складу, якості самих учасників тощо. Такий інтегративний характер якості можна зобразити графічно (рис. 6.9).

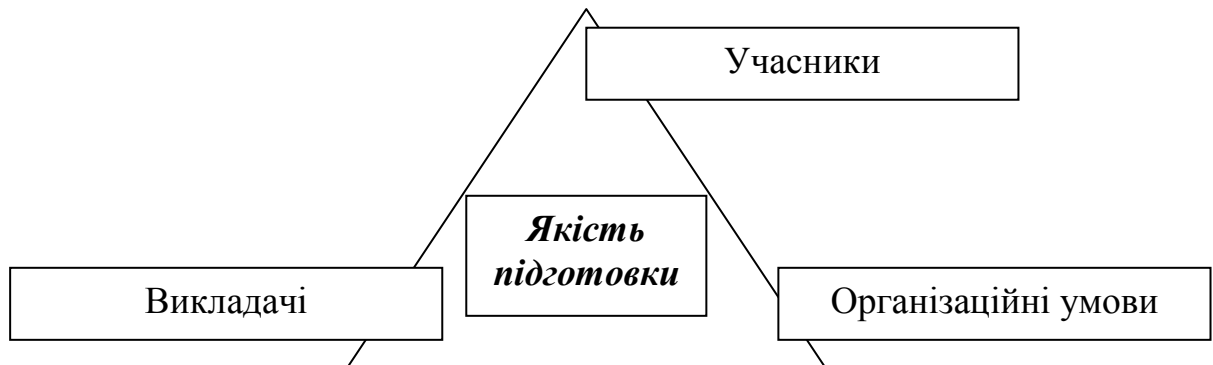


Рис. 6.9. Інтегративний характер якості професійної підготовки управлінців

Загалом ефективність як співвідношення між отриманими результатами та затраченими ресурсами в освітній практиці оцінюється за шестбма рівнями, запропонованими Дж. Філіпсом і Р. Стоуном, які є такими:

- *Рівень 1.* Реакція і ступінь задоволеності учасників. Акцент робиться на програмі, майстерності викладачів, актуальності змісту, практичній спрямованості навчання.

- *Рівень 2.* Процес і результати навчання. Акцент робиться на перевірку навчальних результатів.

- *Рівень 3.* Вплив на практичну діяльність. Акцент робиться на можливості застосувати отримані результати на практиці та поведінкових змінах, стимульованих процесом навчання.

- *Рівень 4.* Вплив результатів навчання на бізнес. Акцент робиться на зміни в організації, корпоративній культурі.

- *Рівень 5.* Повернення інвестицій на навчання. Акцент робиться на фінансові бенефіції, отримані організацією у результаті навчання її співробітників.

- *6-й тип показників* – нематеріальні бенефіції від навчання. Акцент робиться на зміни в організаційній культурі [233, с. 18].

Оцінювання ефективності є обов'язковим елементом проектування і реалізації навчальних програм професійної підготовки управлінців-лідерів. Процедура, методи та критерії для оцінювання ефективності тієї чи іншої програми мають бути спроектовані до початку навчання. Оцінювання передбачає реалізацію таких етапів: 1) планування оцінювання; 2) проектування оцінювання; 3) збір даних; 4) аналіз даних; 5) звіт (опис результатів, пояснення, рекомендації на майбутнє); 6) оприлюднення результатів оцінювання.

Перехід на засади компетентнісного підходу веде до зміни ключових принципів і самої філософії оцінювання ефективності навчання порівняно з традиційною освітньою моделлю (табл. 6.12).

Таблиця 6.12

Оцінювання результатів навчання

<i>Компетентнісна орієнтація</i>	<i>Традиційна орієнтація</i>
Проектування результату (цілі, завдання, релевантні критерії оцінок, вимірність, стійкість).	Варіативність змісту. Результати відмінні у різних навчальних групах.
Варіативність тривалості (гнучкі вимоги до кожного, врахування індивідуального «ритму»).	Заданість тривалості (незалежно від індивідуальної «розмірності навчального кроку»).
Оцінка відповідно до критеріїв.	Оцінка відповідно до норми.
Вимірювання базується на заданому стандарті при однозначних критеріях.	Знання нормовані у формі процентних «заданостей» чи ступенів.

Примітка. Таблиця розроблена на основі джерела [12, с. 10].

Важливо підкреслити, що у випадку реалізації компетентнісного підходу навчальними результатами виступають компетенції, у нашому випадку – лідерські компетенції. Орієнтири та результати оцінювання мають принципово різний характер на кожному із виділених рівнів (табл. 6.13).

Таблиця 6.13

Орієнтири та результати оцінювання ефективності

<i>Рівень</i>	<i>Результат оцінювання</i>
Рівень 1	Рівень задоволення учасників. Параметри навчального процесу.
Рівень 2	Параметри навчального процесу. Навчальні результати – компетенції учасників.
Рівень 3	Навчальні результати – компетенції учасників.
Рівень 4	Організаційні параметри (збалансована система показників).
Рівень 5	Фінансові показники.
Рівень 6	Організаційні параметри стратегічного рівня (місія, візія). Показники щодо корпоративної культури (цінності) та психологічного клімату.

Звертаючись до даних табл. 6.13, зазначимо, що оцінювання ефективності навчання на рівнях 1–3 забезпечується безпосередньо освітньою установою, яка реалізує навчальну програму. На рівнях 4–6 оцінювання ефективності здійснюється у співпраці з організацією, у якій працює управлінець. До основних принципів проведення оцінювання ефективності навчальних програм професійної підготовки управлінців-лідерів належать: об'єктивність, прозорість, чесність, фактичність (а не формальність), націленість на використання результатів оцінки у майбутньому, дотримання етичних норм. За часом проведення вирізняють такі види оцінювання:

- до початку навчання (*ex ante*) – з метою здійснення діагностики групи, визначення потреб та очікувань учасників;
- у процесі навчання – моніторинг навчального процесу, спрямований на його корекцію та удосконалення;
- після навчання – оцінка навчальних результатів та якості програми одразу після завершення;
- відтерміноване оцінювання (*ex post*). Оцінювання навчальних результатів після певного часу дає змогу виявити їх вплив на практичну діяльність учасників.

Комплексна модель оцінювання ефективності охоплює всі стадії процесу навчання та вимагає використання різних методів і технік (табл. 6.14).

Таблиця 6.14

Техніки оцінювання на різних етапах його реалізації

<i>Етап</i>	<i>Техніки</i>
До навчання	Інтерв'ю, опитувальники, брифінги, письмові тести, 360°. Мета – діагностика та прогнозування.
У процесі навчання	Оцінювальні сесії, опитувальники, письмові та практичні тести, спостереження за поведінкою, інтерв'ю, метод репертуарних решіток. Мета – корекція та удосконалення.
Після навчання	Інтерв'ю, опитувальники, 360°, атестація, вимір ефективності виконання, вимір результатів. Мета – оцінка ефективності.

Примітка. Таблиця розроблена на основі джерела [326, с. 213].

Врахування специфіки професійної підготовки управлінців-лідерів і процесу оцінювання ефективності навчання дозволяє констатувати структуру процесу оцінювання ефективності професійної підготовки управлінців-лідерів, представлену графічно на рис. 6.10.

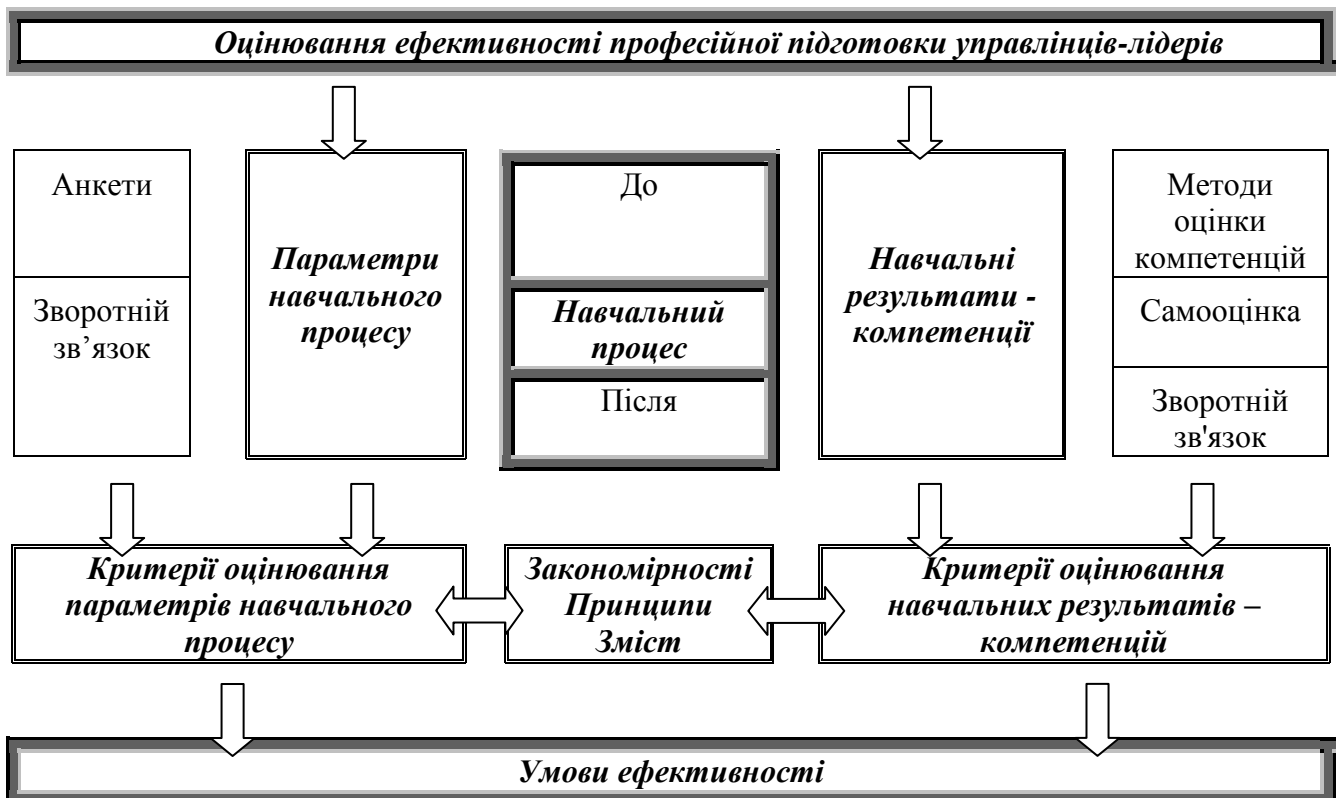


Рис. 6.10. Структура процесу оцінювання ефективності професійної підготовки управлінців-лідерів

Звернемося тепер до аналізу кожної складової представленої структури.

Анкети (опитувальники). Для оцінювання ефективності програм її учасникам, як правило, пропонують анкети із запитаннями відкритого та закритого типу. Структура анкет різниться і залежить від специфіки програми та інституції, яка її реалізує.

Виділяють такі типові блоки у структурі оцінювальних анкет:

- Вступна частина: мета оцінювання, наслідки оцінювання, інструкція щодо заповнення анкети.

- I блок – характеристики учасника: вік, стать, освіта, місце проживання, професія, стаж тощо.

- II блок – оцінка діяльності викладача(ів): рівень доступності пояснення матеріалу, управління часом, загальний рівень підготовки, зорієнтованість на практику тощо.

- III блок – оцінка навчального матеріалу: актуальність змісту, рейтинг тем, орієнтація на практичну діяльність, відповідність використаних методів цілям навчання тощо.

- IV блок – відповідність очікуванням, цілям, потребам: рівень відповідності отриманих навчальних результатів очікуванням учасника, заявленим цілям, потребам практичної діяльності тощо.

- V блок – оцінка рівня організації та логістики: рівень навчальних приміщень, навчального обладнання, умови проживання, харчування, транспортне забезпечення, організаційна підтримка, інформаційна підтримка, технічна підтримка тощо.

Зворотній зв'язок подається у вигляді інформації (коментарії, побажання, зауваження, точка зору тощо) для аналізу, яка має відповідати певним принципам задля забезпечення своєї конструктивної (а не деструктивної) функції, а саме: бути точно сформульованою, однозначною, цілеспрямованою, своєчасною, тактовною, описовою, обґрунтованою, зорієнтована на виявлення причин можливих проблем, формуючою та розвивальною, а також відповідальною.

Самооцінка як «судженням особистості про міру наявності у неї тих чи інших якостей» [366, с. 88], яке є результатом процесу самопізнання та рефлексії, має ключову роль у процесі оцінювання навчальних результатів, використовується як окремий метод, так і у складі інших технік чи технологій. Із розвитком інформаційно-комунікаційних технологій для здійснення самооцінки іноді використовується так званий «портфоліо», який реалізується у вигляді власної веб-сторінки.

Критерії оцінювання відповідно до Національного освітнього глосарію з вищої освіти визначаються таким чином: «описи того, що і на якому рівні має зробити студент для демонстрації досягнення результатів навчання» [245, с. 34].

Методи оцінки поведінкових компетенцій. Запровадження у систему професійної підготовки управлінців компетентнісного підходу потребує розроблення і використання відповідних методів для вимірювання навчальних результатів у формі компетенцій (особливо поведінкових). Л. Спенсер і С. Спенсер у своїй праці «Компетенції на роботі» ідентифікували основні методи оцінювання компетенцій у порядку спадання їх валідності: центри оцінки / розвитку (0,65); інтерв'ю (поведінкове) (0,48–0,61); тести (з використанням робочих прикладів) (0,54); тести здібностей (0,53); особистісні тести (0,39); біографічні дані (0,38); рекомендаційні листи (0,23); інтерв'ю (неповедінкове) (0,05–0,19) [359, с. 263]. Важливо підкреслити, що жодний із наявних методів оцінювання компетенцій не є абсолютним. Тому для отримання максимально об'єктивної картини щодо наявності лідерських компетенцій в управлінця необхідним є застосування комплексу оцінювальних інструментів.

Центри оцінки. Найбільш ефективною технологією для оцінювання професійних компетенцій управлінців вважається технологія під назвою «центр оцінки» або «асесмент-центр» (assessment-center). Її історія розпочалася у 1942 р. у Німеччині при Колегії Адміралтейства, знайшла розвиток у 1944 р. у США при Управлінні стратегічних досліджень і у 1956 р. у Великій Британії завдяки дослідженню «Вивчення управлінського прогресу» (The Management Progress Study). У межах останнього, як стверджують джерела, і було використано

термін «центр оцінки», який дав назву зазначеній технології [65, с. 25]. Високий показник валідності (від 6 до 8 за деякими джерелами [65, с. 28]) цієї технології пояснюється використанням комплексу методів і технік, зокрема, таких:

- тести здібностей (набір міні-завдань з бізнес-тематики, які необхідно виконати за обмежений час);
- особистісний опитувальник (перелік коротких завдань щодо стилів поведінки, яким надається перевага);
- індивідуальні ділові завдання (ознайомлення з документами та прийняття рішення з визначеної проблеми);
- аналітичні презентації (розгляд і виконання бізнес-кейсу та презентація свого рішення комісії), виступи, групові дискусії (вирішення проблеми у групі);
- вправи на збір інформації (виявлення найбільшої кількості фактів із визначеної проблеми і прийняття рішення);
- рольові та ділові ігри, імітація робочих ситуацій;
- вправи на консультування та коучинг колег [313; 359].

Реалізація технології «центр оцінки» передбачає дотримання певних умов і принципів, а саме:

- за учасниками спостерігають спеціально підготовлені асесори (спостерігачі);
- оцінка відбувається шляхом комбінування методів і включає модулювання основних елементів роботи;
- інформація узагальнюється за результатами застосування всіх технік;
- одночасно оцінюється кілька учасників;
- шість учасників – типова кількість для проведення групових вправ [221, с. 92].

Центри оцінки також є цінним ресурсом і важливим інструментом для розроблення програм розвитку управлінців. Саме тому їх діяльність часто передбачає реалізацію програм із розвитку компетенцій: «У центрах визначаються конкретні потреби співробітника, з урахуванням яких для нього

виробляються програма навчання і порядок ротації посад» [236, с. 264].

Організації використовують такі центри оцінки під час:

- прийому на роботу;
- кар'єрного просування;
- оцінювання потенціалу співробітників;
- оцінювання потреб у розвитку.

Акцентування на розвитку потребує того, щоб отримана інформація використовувалась для розроблення відповідних навчальних програм. Іноді на практиці діють відокремлено центри оцінки та центри розвитку. Табл. 6.15 ілюструє відмінності між ними.

Таблиця 6.15

Відмінності між центрами розвитку та центрами оцінки

<i>Назва</i>	<i>Центр розвитку</i>		<i>Центр оцінки</i>
Мета	Планування розвитку / кар'єри	Просування по службі / розвиток	Відбір / оцінка
Філософія	Надається учасником	Формується спільно з учасником	Надається кандидату
Метод	Самооцінка / оцінка колегами	Оцінка зі зворотнім зв'язком	Тестування / без зворотного зв'язку
Роль спостерігача	Підтвердити результати	-	Винести рішення
Містить у собі	Матеріали для отримання уявлення про себе	-	Когнітивний тест
Результат	План особистого розвитку	Звіт	Рішення про відбір
Інформація про вправи	Відкрита		Закрита
Представлення зворотного зв'язку	Після кожної вправи	Після центру	Не надається
Власник інформації	Учасник	Учасник і організація	Організація
Тривалість	2-3 дні	1-2 дні	1 день

Примітка. Таблиця розроблена на основі [221, с. 94].

Метод «360°». Метод з'явився у 1980-х роках у США, використовується як для оцінки окремих компетенцій, так і цілого їх спектру. Кожна із оцінюваних компетенцій прописується у термінах поведінкових індикаторів та їх рівнів у вигляді анкети закритого типу. Для заповнення анкети запрошується чотири

категорії осіб: сам учасник, кілька його колег, підлеглих і його безпосередній керівник). Звідси і з'явилася назва «360°», тобто оцінка по колу (рис. 6.11).

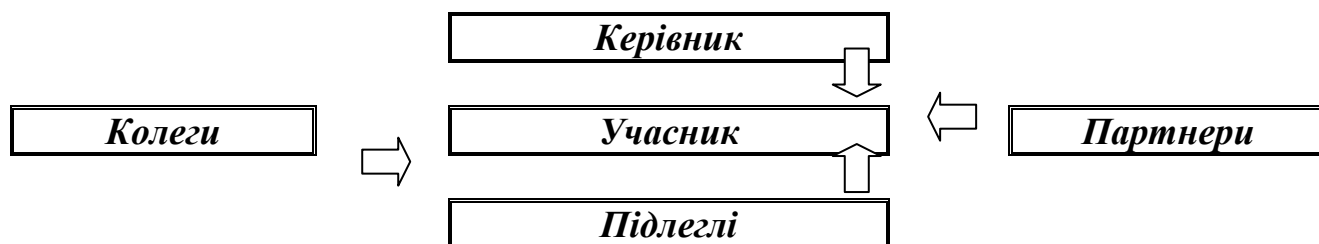


Рис. 6.11. Схема оцінки компетенцій за методом «360°»

Вважається, що для забезпечення об'єктивності оцінювання за методом «360°» необхідною є кількість осіб не менше семи (традиційно 7–12). Результати анкетування інтегруються і представляються в узагальненій формі у вигляді звіту (рис. 6.12).

Компетенція 1	Самооцінка / або необхідний рівень						
	Оцінка іншими						
Компетенція 2	Самооцінка / або необхідний рівень						
	Оцінка іншими						
...							
Компетенція №	Самооцінка / або необхідний рівень						
	Оцінка іншими						
Шкала	1	2	3	4	5	6	7

Рис. 6.12. Форма представлення результатів за методом «360°» у вигляді діаграми

Накладання суб'єктивних точок зору щодо поведінки оцінюваного забезпечує об'єктивізацію оцінки поведінкових компетенцій. Як видно із рис. 6.12 метод дозволяє порівняти наявний рівень поведінкової компетенції з бажаним або рівнем самооцінки (залежно від мети оцінювання). Іноді результати оцінювання за методом «360°» подаються у вигляді «павутинки» (рис. 6.13), де пунктиром відображено необхідний рівень, а суцільною лінією – наявний.

Успіх оцінювальних процедур щодо ефективності та якості професійної підготовки управлінців-лідерів залежить від урахування її організаторами низки факторів, до яких, зокрема, слід віднести такі:

- готовність персоналу освітніх інституцій до застосування компетентнісного підходу;

- наявність необхідної інформаційної та методичної інфраструктури для оцінювання;
- тісна співпраця з організаціями, в яких працюють управлінці – учасники програм;
- прозорість процесу та однозначне розуміння його призначення всіма учасниками; недопущення так званої «зустрічної» оцінки (рис. 6.14);
- наявність чітких і оприлюднених критеріїв.

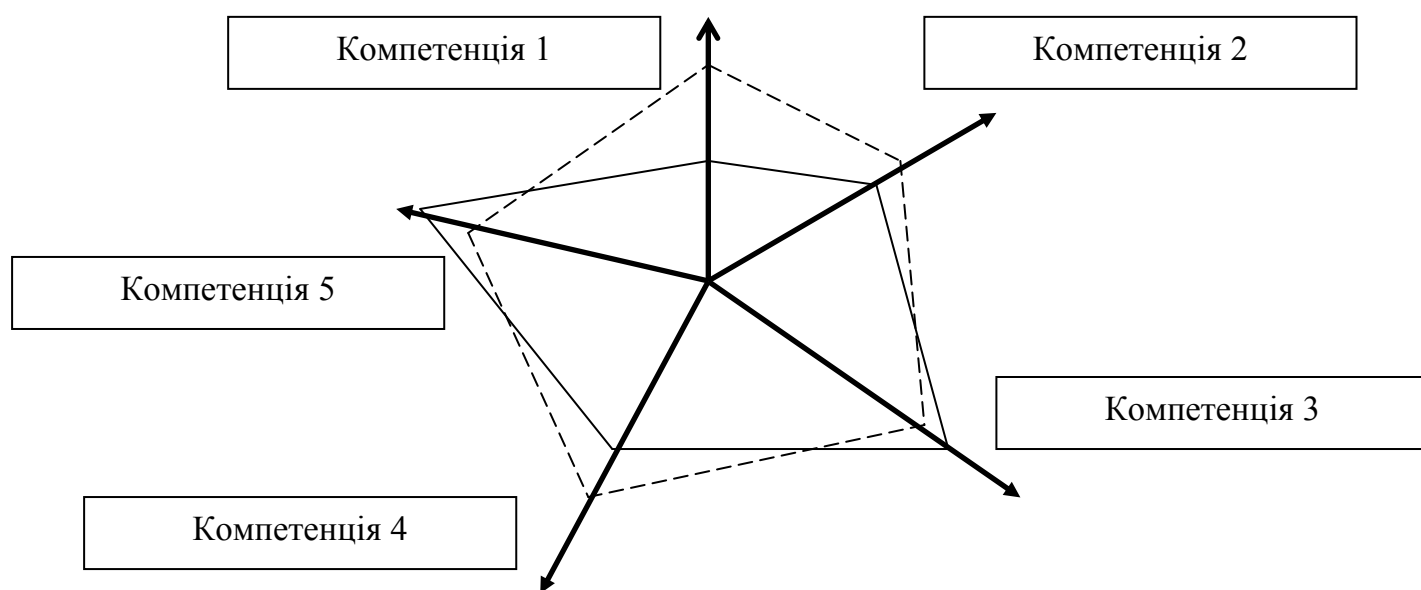


Рис. 6.13. Форма представлення результатів за методом «360°» у вигляді «павутинки»

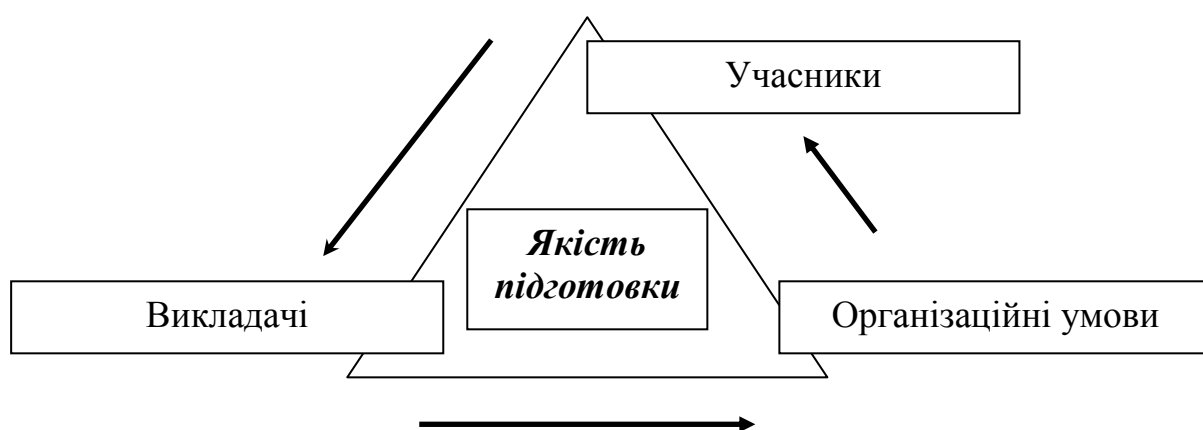


Рис. 6.14. Уникнення «зустрічних» оцінок щодо ефективності навчання

Стрілками на рис. 6.14 показані напрями оцінювання, дотримання яких забезпечує уникнення «зустрічних» оцінок (типу «студенти оцінюють викладача, а викладач оцінює студентів»).

Умови ефективності професійної підготовки управлінців-лідерів.

Формулювання умов ефективності професійної підготовки управлінців-лідерів має здійснюватися через «фільтр» зазначених вище закономірностей, принципів і змісту професійної підготовки управлінців-лідерів та «фільтр» локальних умов, у яких реалізується та чи інша програма. Умови ефективності є, по суті, «формулами», реалізація яких забезпечує підвищення ефективності професійної підготовки управлінців-лідерів. Нами виділено сім таких умов, а саме констатовано, що ефективність професійної підготовки управлінців-лідерів зростатиме за умов:

- 1) підвищення «рівня легітимності» профілю компетенцій управлінця-лідера, його обов'язкового застосування при відборі на управлінські посади, оцінці управлінської діяльності, оцінці потреб і результатів професійного розвитку управлінців;
- 2) своєчасного оновлення профілю компетенцій управлінця-лідера відповідно до вимог і викликів професійної діяльності;
- 3) забезпечення активної участі у процесі планування, проектування і реалізації навчальних програм самих учасників і ключових стейкхолдерів;
- 4) реалізації навчальних програм як складової кадрової політики, інтегрованого компоненту цілісної системи заходів із розвитку лідерського потенціалу управлінців;
- 5) визнання та імплементації парадигми лідерства на всіх рівнях організаційної вертикалі;
- 6) функціонування самої освітньої інституції, яка реалізує навчальні програми, на засадах організаційного лідерства;
- 7) її відкритості до інновацій і змін при одночасному забезпеченні адаптивності та врахуванні локальних параметрів задля спрямування до досконалості.

Таким чином, нами розкрито специфіку оцінювання професійної підготовки управлінців-лідерів.

Висновки до шостого розділу

У результаті здійсненого теоретичного аналізу на основі вивчення провідного досвіду ідентифіковано та обґрунтовано методологію професійної підготовки управлінців-лідерів, яка включає закономірності, принципи, зміст, оцінювання та умови ефективності.

До закономірностей професійної підготовки управлінців-лідерів віднесено такі чотири:

- 1) залежність між складовими процесу професійної підготовки управлінців-лідерів (у вигляді структури);
- 2) взаємообумовленість ролей, функцій та компетенцій управлінця-лідера (у вигляді профілю);
- 3) послідовність кроків для забезпечення збалансування індивідуальних та організаційних потреб із загальним профілем управлінця-лідера (у вигляді стратегії розвитку лідерського потенціалу управлінців);
- 4) залежність між рівнями управління та рівнями компетенцій.

Структура професійної підготовки управлінців-лідерів є результатом застосування положень щодо сутності лідерства, принципів людиноцентризму як сучасної освітньої парадигми та засад компетентісного підходу до процесу професійної підготовки управлінців. Структура засвідчує:

- визначальну роль суспільних цінностей при проектуванні та реалізації програм професійної підготовки управлінців-лідерів;
- наявність базових принципів такої підготовки; виконання системою підготовки суспільного призначення – «творення лідерів»;
- наявність «профілю лідера» як «точки відліку» та «кінцевого пункту» процесу підготовки;
- взаємоузгодженість (когерентність) основних компонентів освітнього процесу (мети, змісту, методів, засобів, результатів);
- спрямованість процесу на особистість лідера як результат професійної підготовки управлінців.

Профіль (рамки компетенцій) управлінця-лідера є інтегрованим і збалансованим набором знаннєвих, вміннєвих і поведінкових компетенцій, необхідних для якісного виконання лідерських функцій. Базовими функціями лідера відповідно до визначеної сутності лідерства, є функції, спрямовані на виконання ролі архітектора, вчителя та служителя. Домінуючу роль у профілі управлінця-лідера відіграють поведінкові компетенції.

Стратегія розвитку лідерського потенціалу управлінців є механізмом збалансування індивідуальних та організаційних потреб із загальним профілем управлінця-лідера задля забезпечення індивідуального й організаційного розвитку.

Виявлена четверта закономірність професійної підготовки управлінців-лідерів – залежність між еволюційними рівнями управління та рівнями компетенцій – засвідчує, що лідерський вплив здійснюється через наявні поведінкові компетенції особистості управлінця на відміну від менеджерського впливу (що базується на професійних уміннях) та адміністративного впливу (основою якого є професійні знання, управлінська інформація). Як висновок констатуємо, що при професійній підготовці управлінців з метою забезпечення розвитку їхнього лідерського потенціалу основний акцент має здійснюватися на розвиток поведінкових компетенцій.

Визначені принципи професійної підготовки управлінців-лідерів є результатом врахування принципів сучасної освітньої парадигми людиноцентризму, принципів навчання дорослих і закономірностей професійної підготовки управлінців-лідерів. Стверджується, що ефективність програм із розвитку лідерського потенціалу управлінців залежить від врахування при їх розробленні та реалізації принципів професійної підготовки управлінців-лідерів.

Імплементация профілю (рамки компетенцій) управлінця-лідера передбачає відображення у програмах професійної підготовки управлінців-лідерів відповідних змістовних блоків. Домінування у профілі управлінця-лідера поведінкових компетенцій потребує при реалізації програм професійної

підготовки управлінців для розвитку їх лідерського потенціалу використання відповідних методик, методів і технологій.

Оцінювання ефективності програм професійної підготовки управлінців-лідерів є важливим інструментом для забезпечення їх якості. Оцінка ефективності зазначених програм включає оцінку реакції та міри задоволеності учасників, а також оцінку навчальних результатів у формі професійних компетенцій та їх вплив на практичну діяльність (поведінкові зміни, стимульовані процесом навчання). Типовими інструментами для оцінювання реакції та ступеня задоволеності учасників є анкети (із закритими та відкритими запитаннями) та інтерв'ю. Для оцінки навчальних результатів учасників використовують методи оцінки компетенцій. До розповсюджених сьогодні методів оцінки поведінкових компетенцій управлінця-лідера належать, зокрема, такі: імітація робочих ситуацій, «360°», психологічні тести, інтерв'ю. Найбільш комплексною технологією оцінювання поведінкових компетенцій управлінців є технологія «Центр оцінки».

Врахування зазначених закономірностей, принципів, змісту дає змогу констатувати відповідну структуру процесу оцінювання ефективності професійної підготовки управлінців-лідерів та умови ефективності як орієнтири для підвищення ефективності такої підготовки.

Матеріали розділу представлені у публікаціях автора:

- Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : [моногр.] / С. А. Калашнікова ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К. : [Київ. ун-т ім. Б. Грінченка], 2010. – 390 с.

- Калашнікова С. А. Организация процесса создания дистанционных курсов в высшем учебном заведении / С. А. Калашнікова // Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. Е. С. Полат. – М., 2004. – С. 203–209.

- Калашнікова С. А. Навчання дорослих: тенденції, особливості, методи, підходи : навч.-метод. матеріали / С. А. Калашнікова. – К. : Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», 2007. – 60 с.

Калашнікова С. А. Підготовка і проведення тренінгів на основі компетентісно орієнтованого підходу: навч.-метод. матеріали / С. А. Калашнікова. – К. : Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», 2008. – 56 с.

Калашнікова С. А. Підготовка і проведення тренінгів: технологія та методологія : навч.-метод. матеріали / С. А. Калашнікова. – К. : Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», 2007. – 64 с.

- Методичні рекомендації для слухачів дистанційного курсу «Ділова українська мова в державному управлінні» / [уклад.: І. М. Плотницька, С. А. Калашнікова, А. Ф. Монако]. – К. : Міленіум, 2003. – 58 с.

- Методичні рекомендації для слухачів дистанційного курсу «Європейська інтеграція» / [уклад.: С. А. Калашнікова, О. М. Палій]. – К. : ЦУЛ, 2004. – 24 с.

- Навчальна програма та методичні рекомендації до модуля «Управління освітою у зарубіжних країнах» / [уклад. С. А. Калашнікова]. – К. : УАДУ, 2000. – 23 с.

- Калашнікова С. А. Внедрение дистанционного обучения в систему подготовки государственных служащих (опыт Украинской академии государственного управления при Президенте Украины) [Электронный ресурс] / С. А. Калашнікова // Образовательные технологии и общество 2003. – № 61. – 4 с. – Режим доступа к журн.: http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_61_2003EE.html. – Назва з екрану.

- Калашнікова С. А. Развитие дистанционного образования в Украине: интеграция в мировые образовательные структуры / С. А. Калашнікова // Открытое образование. – 2002. – № 5. – С. 26–28.

- Калашнікова С. А. Методи оцінки та розвитку професійних компетенцій управлінців / С. А. Калашнікова // Наук. вісн. Південноукр. нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2010. – № 5/6. – С. 183–192.

- Kalashnikova S. A. Implementation of E-Learning in Higher Education Institute: Experience of the National Academy of Public Administration, the President of Ukraine / S. A. Kalashnikova, Z. V. Talanova // WSEAS TRANS on Information Science & Applications. – 2004. – December. – Issue 6, Vol. 1. – P. 1642–1645.

- Калашнікова С. А. Інтеграція України у світовий інформаційно-освітній простір: глобальні діалоги та дистанційне навчання / С. А. Калашнікова, А. В. Журавльов // Державне управління в умовах інтеграції України в Європейський Союз : матеріали наук.-практ. конф. за міжнар. участю (29 трав. 2002 р., Київ) / УАДУ. – К., 2002. – С. 130–131.

- Калашнікова С. А. Навчальна мережа глобального розвитку – нові можливості для професійної підготовки та підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування / С. А. Калашнікова // Управління містом. – 2002. – С. 163–167.

- Калашнікова С. А. Переваги та перспективи запровадження інноваційних технологій у систему підготовки вищих державних службовців / С. А. Калашнікова // Демократичний розвиток: вищі державні службовці та політико-адміністративні стосунки : матеріали XVIII Міжнар. конгресу з підготовки вищих державних службовців (15-17 черв. 2005 р., Київ). – К., 2005. – С. 136–140.

- Калашнікова С.А. Організаційно-правове забезпечення заочно-дистанційної форми навчання в Національній академії державного управління при Президентові України / В. І. Луговий, В. А. Куценко, С. А. Калашнікова // Вісн. Академії дистанційної освіти. – 2003. – № 1. – С. 34–37.

- Kalashnikova S. A. Organization of Distance Learning in Higher Education Institute: Experience of the National Academy of Public Administration, the President of Ukraine / S. A. Kalashnikova // World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare & Higher Education. – Washington DC, USA, 2004. – Vol. 1, Issue 1. – November 1–5. – P. 752–758.

РОЗДІЛ 7

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ЛІДЕРІВ ДЛЯ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ В УКРАЇНІ

У розділі:

- проаналізовано сучасний стан професійної підготовки керівників навчальних закладів в Україні;
- визначено організаційно-педагогічні умови професійної підготовки лідерів для управління навчальними закладами;
- здійснено практичне запровадження методології професійної підготовки управлінців-лідерів у програми підготовки керівників навчальних закладів та висвітлено його результати.

7.1. Сучасний стан професійної підготовки керівників навчальних закладів в Україні

Становлення системи управління освітою та її професіоналізація тісно пов'язані із процесами соціально-політичного та економічного розвитку нашої держави та еволюцією теорії та практики соціального управління. Професіоналізація управління освітою – важливий пріоритет державної політики, актуальність якого констатується у: Законі про освіту [305]; Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») [300]; Національній доктрині розвитку освіти [304]; Указі Президента України від 30 вересня 2010 р. № 926 «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» [303]. Аналіз зазначених документів на предмет відображення у них стратегічних орієнтирів щодо професіоналізації управління освітою виявив, зокрема, такі положення:

- Стратегічне завдання реформування освіти в Українській державі – виведення освіти в Україні на рівень освіти розвинутих країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних і організаційних

засад. Одним із основних шляхів реформування системи управління освітою є наукове обґрунтування нової системи управління освітою, відпрацювання інноваційних моделей управління галуззю [300].

- Одне із ключових завдань щодо розвитку освіти України – запровадити нові управлінські механізми. Модернізація управління освітою передбачає запровадження нової етики управлінської діяльності, що базується на принципах взаємоповаги, позитивної мотивації; демократизацію процедури призначення керівників навчальних закладів, їх атестації; підвищення компетентності управлінців усіх рівнів; виховання лідерів у сфері освіти [393].

Нормативно-правові основи професійної підготовки керівників навчальних закладів. Нормативно-правове підґрунтя для забезпечення професіоналізації управління освітою в Україні формують такі документи: Закон про вищу освіту [299]; Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні, затверджена рішенням колегії МОН України від 11 квітня 2002 р. [175]; Наказ Міністерства освіти і науки України № 930 від 6 жовтня 2010 р. «Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників» [302]. У вищезазначених документах міститься спектр вимог і принципів щодо професійної підготовки керівників навчальних закладів, основними з яких є неперервність, гуманізація, демократизація, науковість, комплексність, єдність, диференціація, наскрізність, модульність, гнучкість, динамічність, варіативність. При цьому критично важливим є визнання того факту, що в Україні на державному рівні управлінська діяльність керівника навчального закладу визнається як професійна, а механізм їх призначення не передбачає обов'язковості наявності у претендентів спеціальної професійної підготовки як управлінців, хоча сама система такої підготовки в Україні (у системі вищої та післядипломної освіти) функціонує та має значні напрацювання і здобутки. Ще одним протиріччям наявної системи підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів є їх атестація як педагогічних (а не управлінських) кадрів.

Професійна підготовка керівників навчальних закладів в Україні здійснюється у системі вищої та післядипломної освіти відповідно до Галузевого

стандарту вищої освіти України «Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.00009 «Управління навчальним закладом»» [290] (далі – Стандарт). Чинний вітчизняний Стандарт затверджено Міністерством освіти і науки України у лютому 2006 р. Ним визначено цілі та зміст професійної підготовки, а також вимоги до фахівця кваліфікації 12 «Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)». До переліку посад зазначеної кваліфікації належать керівники навчальних закладів усіх рівнів освіти – від вищої до дошкільної та позашкільної. До об'єктивних чинників, які впливають на рівень компетентності керівників навчальних закладів, Стандартом встановлено наявність вищої освіти та стаж педагогічної діяльності (не менше п'яти років). Важливо підкреслити, що Стандарт використовує окремі засади компетентісно орієнтованого підходу, зокрема, у документі констатується актуальність вимог до компетентності керівника навчального закладу, яка розглядається як «необхідний обсяг і рівень знань та досвіду в певному виді діяльності» [290, с. 6].

Стандарт окреслює, по суті, контекстне поле для професійної підготовки керівників навчальних закладів в Україні. Аналіз документу на предмет його спрямування на формування лідерських компетенцій у керівників навчальних закладів, що є актуальним у ракурсі нашого дослідження, дозволив виявити певні особливості та зробити важливі висновки. По-перше, констатуємо, що Стандарт зорієнтований на адміністративно-менеджерську парадигму управління. Це підтверджується, зокрема, розумінням управлінської функції як такої, що «спрямована на досягнення поставленої мети, забезпечення сталого функціонування і розвитку систем завдяки інформаційному обмінові» [290, с. 5]. При цьому останнє здійснюється шляхом зворотного зв'язку (від об'єкту управління) та у вигляді директивних рішень (до об'єкту управління). Крім того, у переліку функцій керівника навчального закладу, окресленому Стандартом, явно домінуючими є функції адміністративно-контролюючого спрямування:

- 2.03. Контроль виконання заходів з планування організації навчального процесу.

- 2.05. Організація структури адміністративної служби навчального закладу.
- 2.14. Контроль дотримання умов колективного договору.
- 2.15. Здійснення загального контролю діяльності навчального закладу та його структурних підрозділів.
- 2.16. Контроль виконання заходів забезпечення захисту від вірогідного пошкодження.
- 2.19. Контроль виконання заходів щодо забезпечення фахової дієздатності.
- 3.02. Здійснення управління діяльністю адміністративної служби та ін.

Освітньо-професійна програма підготовки – складова Стандарту – при визначенні обов’язкового змісту навчальних модулів фіксує їх орієнтацію на зміст умінь (тобто констатуємо домінування вмінневих компетенцій). Наявність обов’язкового блоку змістовних модулів «Менеджмент організації», «Загальний менеджмент навчального закладу», «Стратегічний менеджмент навчального закладу», «Кадровий менеджмент» також є свідченням орієнтації Стандарту на адміністративно-менеджерську парадигму управління. Поряд із цим у документі ідентифікується низка параметрів, які дозволяють забезпечити орієнтацію професійної підготовки керівників навчальних закладів на розвиток лідерських компетенцій. Зокрема, серед переліку визначених Стандартом виробничих функцій можна виділити такі, що корелюються (частково) із функціями розробленого нами профілю управлінця-лідера, а саме:

- 1.01. Визначення напрямів розвитку навчального закладу.
- 2.09. Організація дій щодо розвитку персоналу навчального закладу.
- 2.12. Моніторинг реалізації, обраної навчальним закладом стратегії розвитку.
- 2.17. Формування корпоративної культури навчальної закладу.
- 4.02. Створення належного морально-психологічного клімату при здійсненні спільної діяльності в колективі працівників навчального закладу.

Зазначені функції знаходять своє подальше відображення в освітньо-професійній програмі при розкритті змісту навчальних модулів, наприклад:

- для функції 1.01 це – стратегія розвитку навчального закладу, місія і цілі навчального закладу;
- для функції 2.09 – план розвитку персоналу, система професійного розвитку персоналу;
- для функції 2.12 – критерії ефективності діяльності навчального закладу, механізм реалізації стратегії;
- для функції 2.17 – моделі організаційної культури, професійна етика, інструменти психологічної взаємодії, корекція психологічного стану людини, міжособистісні стосунки;
- для функції 4.02 – психологія управління, етика ділового спілкування.

Особливо цінною, у світлі предмету нашого дослідження, є наявність у Стандарті орієнтації на самоусвідомлення фахівцем власної ефективності та саморозвиток керівника у межах реалізації ним таких виробничих функцій:

- 4.03. Організація власної управлінської праці.
- 4.04. Самоаналіз та коригування особистої діяльності як складової колективної діяльності.
- 4.05. Самоаналіз та коригування особистої діяльності.

Важливість створення відповідних соціально-психологічних умов діяльності колективу, врахування особистих психічних якостей його членів і використання психологічних факторів, які впливають на ефективність діяльності колективу визнається, зокрема, у ракурсі реалізації керівником навчального закладу функцій: «формування корпоративної культури навчального закладу» [290, с. 19]; «створення належного морально-психологічного клімату при здійсненні спільної діяльності в колективі працівників навчального закладу» [290, с. 25]. Орієнтація на розвиток саме поведінкових компетенцій керівника навчального закладу (хоча у документі відсутня їх ідентифікація як таких) забезпечується шляхом включення до освітньо-професійної програми рекомендованих: змістовного модуля «Психологія управління»; навчальної дисципліни «Психологічні аспекти в управлінні навчальним закладом»; блоку «Психічний і психофізіологічний тренінг». Останній, зокрема, передбачає такий

зміст: оцінювання психологічного стану, організація оптимального психічної та фізичної діяльності, корекція психічного стану людини, методики корекції психічного стану людини, методики корекції психофізіологічного стану людини, організація особистої поведінки [290, с. 57].

Узагальнюючи результати здійсненого аналізу Галузевого стандарту вищої освіти України «Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.00009 «Управління навчальним закладом»», зазначимо, що у напрямі їх удосконалення з метою орієнтації на профіль (рамки компетенцій) управлінця-лідера та спрямування на реалізацію управлінської парадигми – лідерства, є необхідним:

- посилення світоглядно-філософського аспекту підготовки;
- включення до освітньо-професійної програми змістовних модулів з лідерства (основи лідерства, індивідуальне лідерство, організаційне лідерство, стратегічне лідерство, інноваційне лідерство, освітнє лідерство, глобальне лідерство);
- зменшення акценту адміністративно-контролюючих функцій;
- доповнення Стандарту шляхом визначення необхідних поведінкових компетенцій;
- відображення у змісті випереджувального контенту – модулів, зорієнтованих на висвітлення сучасних тенденцій розвитку освітньої сфери, провідного педагогічного й управлінського досвіду, освітньої політики та реформ.

Найбільш суттєвою вадою чинного Стандарту є його «переобтяженість», пов'язана із деталізацією змісту навчання при одночасній відсутності узагальнюючого концептуального орієнтира у вигляді профілю (рамок компетенцій) керівника навчального закладу. Така ситуація веде до формалізації професійної підготовки керівників навчальних закладів в Україні та її неузгодженості із концептом нинішньої освітньої політики. Звернення до дисертаційних досліджень вітчизняних науковців, присвячених проблемі професійної підготовки керівників навчальних закладів, дозволяє виявити базові параметри, що відображають її сучасний стан.

Наукові основи неперервної професійної підготовки менеджерів освіти.

Л. Кравченко у своїй праці [184], аналізуючи сучасний рівень професійної підготовки керівників навчальних закладів, визначає її як «фрагментарну, несистемну» [184, с. 30]. Покращення ситуації дослідниця вбачає шляхом «досягнення у змісті підготовки менеджера превалювання професійних фахових знань над домінуючою в сучасних умовах загально універсальною предметною освітою на всіх етапах формування менеджера» [184, с. 193] та через впровадження розробленої Л. Кравченко «індивідуально та соціально орієнтованої організаційно-функціональної моделі поетапної професійної підготовки менеджера освіти протягом життя» [184, с. 288–289]. Концептуальні основи зазначеної моделі формують закономірності, принципи та структура поетапної професійної підготовки менеджера освіти, які є такими:

- Закономірності – опори сучасного управління галуззю на теорію і практику наукового менеджменту; впливу спеціальної управлінської підготовки керівників усіх рівнів на якість управління в цілому; залежності ефективності і якості управління від особистісних якостей і компетентностей менеджера [184, с. 102].

- Принципи – суб'єктивності, елективності, фасилітації, компетентності, наступності, цілісності, концентричності, інноваційності [184, с. 113–114].

- Структура – початковий (професійно-орієнтувальний) етап передбачає підготовку учнів-старшокласників як лідерів учнівських колективів; основний (професійно-формуєчий) етап охоплює професійну підготовку менеджера освіти у педагогічному ВНЗ; післядипломний (професійно-спрямовуючий) етап забезпечує розвиток особистісно-професійних якостей, управлінських компетентностей та стилю діяльності менеджера у процесі післядипломної педагогічної освіти [184, с. 114].

Результатом упровадження такої моделі є «інтегровані компетентності особистості менеджера освіти», до яких Л. Кравченко відносить пізнавально-аналітичні, ринково-креативні, навчально-виховні, лідерські, організаторські, інформаційно-комунікативні, загальнокультурні [184, с. 68]. Поряд із явно

домінуючою орієнтацією цього наукового підходу на менеджерську парадигму управління, цінним набуттям зазначеного дослідження є визнання актуальності та важливості розвитку в менеджера освіти лідерських якостей:

- «Знаряддя професії менеджера має бути не лише адміністрування як процес правового впливу на основі влади, ... а й лідерство як психологічний вплив...» [184, с. 95].

- «Для забезпечення нового рівня гуманізації всіх сфер життєдіяльності людей, «олюднення» системи управління державою і соціальними організаціями, створення нової моральної генерації державних і громадських діячів необхідний ранній пошук і підготовка освітніх лідерів, адже освіта – визначальна сфера сучасного суспільства» [184, с. 98].

До переліку лідерських якостей менеджера освіти Л. Кравченко відносить: уміння неформально впливати на людей, володіння індивідуальним стилем керівництва, енергійність, вдале використання гендерних переваг особистості, нестандартне мислення, вміння здійснювати моніторинг [184, с. 69]. Крім того, аналіз змісту інших компетентностей менеджера освіти, запропонованих дослідницею, дозволив виявити деякі поведінкові компетенції, які наявні у розробленому нами профілі управлінця-лідера, а саме: аналітичні здібності та прагнення до самовдосконалення (у блоці пізнавально-аналітичних компетентностей); інноваційність (ринково-креативні компетентності); уміння навчати інших (навчально-виховні компетентності); гнучкість (організаційні компетентності); емпатичність (інформаційно-комунікативні компетентності); гуманізм, любов до людей, духовність, відповідальність, розуміння місії освіти (загальнокультурні компетентності) [184, с. 69–70].

Таким чином, можна констатувати, що зазначений підхід, по суті, є перехідним від парадигми професійної підготовки керівників навчальних закладів як менеджерів до парадигми їх підготовки як лідерів. На підтвердження цього слугує той факт, що Л. Кравченко чітко відділяє менеджера від адміністратора та доповнює профіль менеджера лідерськими якостями: «термін «менеджер освіти» характеризує професійно підготовленого управлінця, а не випадкового

адміністратора зі стихійними навичками керівництва. Менеджер освіти – це особа, яка володіє ... здібностями лідера» [184, с. 91]). У дослідженні здійснено низку конкретних кроків задля розвитку лідерських якостей менеджерів освіти, а саме: розроблено навчальний курс «Менеджмент і самоменеджмент особистості лідера», запроваджено деякі методи управлінської ортобіотики, виділено специфічні принципи та інтегративні методи управлінського виховання (метод позитивного впливу, метод впливу словом, метод привабливого іміджу керівника).

Теоретико-методологічні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти розкриті у праці В. Береки [19–21]. Здійснений ученим історико-педагогічний аналіз фахової підготовки менеджерів освіти дозволив віднести до специфічних принципів такої підготовки принцип цілісності, неперервності, інтегративності, міждисциплінарності, добровільності, доступності, варіативності, локальності тощо [20, с. 107]. Аналіз зарубіжного досвіду дав підстави стверджувати:

- професійна підготовка управлінців пов'язана із національними соціальними, політичними та ідеологічними особливостями кожної країни;
- існування широкого спектру моделей професійної підготовки менеджерів освіти та відповідно відсутність єдиної моделі здійснення такої підготовки щодо змісту, тривалості, форм, методів і технологій навчання;
- загальними рисами кращої зарубіжної практики професійної підготовки менеджерів освіти є її орієнтація на етику, ідеали, цінності управлінської діяльності; поєднання професійної підготовки з практичною діяльністю; неперервність навчання через реалізацію трьох основних ланок – базова вища освіта, підтримка протягом першого року перебування на посаді, підвищення кваліфікації управлінців упродовж професійної діяльності [20, с. 149–151].

Аналіз вітчизняного досвіду підготовки магістрів за спеціальністю «Управління навчальним закладом» засвідчив його орієнтацію на положення педагогічного управління. Поряд із цим В. Берека виявив певні недоліки, до яких віднесено, зокрема те, що традиційно фахова підготовка спрямована на

оволодіння магістрами загальних знань, умінь і навичок із управління без врахування індивідуального підходу, інноваційних методів і педагогічних технологій, випереджаючого змісту та практико-діяльнісного акценту [20, с. 426]. Ученим констатується суспільна потреба підвищення ефективності фахової підготовки менеджерів освіти в Україні та з цією метою розроблено, обґрунтовано й апробовано модель, в основу якої покладено:

- узгоджені між собою компоненти – змістовно-процесуальний та управлінсько-аксіологічний;
- принципи – історизму, об'єктивності, розвитку, комплексності, системності та ін.;
- функції – інформативна, діяльнісна, адапційна;
- критерії ефективності – інтелектуальний, діяльнісно-практичний, емоційно-ціннісний [20, с. 14].

Основними особливостями розробленої моделі є розуміння фахової підготовки менеджерів освіти як системи суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що «поєднує три взаємозалежні складові – професійну, особистісну та технологічну» [20, с. 254]. Системоутворюючими елементами виступають цінності, суть, методи, завдання та особливості управлінської діяльності. Критеріями ефективності фахової підготовки менеджерів освіти В. Берека вбачає дві групи якостей: компетентність, комунікабельність, здатність налагоджувати контакти; стійкість до стресу, морально-етичні якості, підприємницькі якості [20, с. 257]. До факторів, що впливають на ефективність професійної підготовки керівників навчальних закладів, учений відносить такі: формування змісту підготовки згідно з методологічними, загальнопедагогічними і дидактичними принципами; застосування особистісно орієнтованої форми та відповідних методів для організації самостійної науково-дослідної роботи магістрів; забезпечення неперервності педагогічної практики; поєднання змістовно-процесуального (навчання, практика, дипломний проект) та управлінського (форми управлінської компетентності, формування емоційно-ціннісного

ставлення до управління) компонентів, спрямованих на формування компетентності майбутнього менеджера освіти [20, с. 105–108].

Під *фаховою компетентністю менеджера освіти* дослідник розуміє «знання, вміння, навички, особисті якості й здібності, ціннісні орієнтації щодо управлінської діяльності» [20, с. 15]. Організаційно-методичними умовами, які забезпечують врахування вищезазначених факторів є: формування змісту на основі інноваційності та постійного його оновлення в контексті сучасних освітніх реформ, модульної організації та раціонального відбору; професійно-діяльнісне та інтегративне спрямування навчання; акцент на учіння, підвищення значення самоконтролю та самоорганізації; збільшення питомої ваги самостійної позааудиторної підготовки [20, с. 429].

Важливими у ракурсі нашого дослідження також є отримані В. Берекою такі висновки:

- Обов'язковою умовою навчально-пізнавальної, дослідницької та управлінської діяльності є їх особистісна та суспільна значущість [20, с. 354].
- Основними психолого-педагогічними рівнями пізнання магістрами управлінської компетенції є: усвідомлення управлінського середовища на основі сенсорного сприйняття реалій дійсності; усвідомлення особистістю свого місця і ролі в управлінському середовищі як у єдиній цілісній системі; розуміння особистістю того, що управлінське середовище впливає на її поведінку та на ступінь актуальності й широту адекватності дії [20, с. 356].

Як результат комплексного вивчення стану фахової підготовки магістрів з управління освітою в Україні вчений до пріоритетних напрямів її подальшого розвитку відносить: приведення державних освітніх стандартів у відповідність до європейських вимог; розвиток допрофесійної та післядипломної освіти в цілісній системі неперервної професійної підготовки; використання інноваційних практико- та особистісно-орієнтованих технологій [20, с. 426].

Професійний розвиток керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти забезпечується також шляхом функціонування системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Аналіз останньої

здійснено, зокрема, у наукових працях Т. Сорочан [357], Л. Васильченко [38] і Н. Клокар [160]. Звернення до результатів зазначених дисертаційних досліджень дозволяє констатувати певні особливості функціонування вітчизняної системи підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів.

Т. Сорочан досліджує проблему розвитку професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів на курсах підвищення кваліфікації та у міжкурсовий період «з погляду неперервності процесу розвитку професіоналізму» [357, с. 14]. *Професіоналізм управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів* дослідниця визначає як «інтегральне утворення, що характеризується сукупністю управлінських компетенцій, а саме: функціональної, соціально-педагогічної, соціально-економічної, фасилітативної» [357, с. 18]. У праці обґрунтовано необхідність «створення єдиної системи підготовки до управлінської діяльності, яка б поєднувала переваги організованого навчання на курсах та можливості вільного вибору форм і змісту науково-методичної роботи, її особистісної зорієнтованості в міжкурсовий період» [357, с. 15]. Провідною технологією розвитку професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів Т. Сорочан визначено науково-методичний супровід, застосування якого передбачає реалізацію таких етапів: 1) створення науково-методичного комплексу впровадження системи розвитку професіоналізму; 2) діагностика рівня сформованості управлінських компетенцій; 3) узагальнення та рефлексія управлінського досвіду; 4) корекція набутих управлінських компетенцій [357, с. 19].

Основним результатом реалізації програм професійної підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі підвищення кваліфікації дослідниця вбачає розвиток управлінських умінь, підкреслюючи те, що «формування вмінь у процесі підготовки має набути більш системного характеру, сама підготовка має спрямуватися на використання вмінь у нових, змінюваних умовах» [357, с. 54]. До базових умов розвитку професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів Т. Сорочан віднесено:

- умови навчання – неперервність, інтерактивність, варіативність, випереджувальна спрямованість;
- умову затребуваності набутих компетенцій – опора на практичний досвід;
- умову фасилітуючої педагогічної взаємодії суб'єктів у післядипломній педагогічній освіті – спеціальна підготовка андрагогів [357, с. 231].

Л. Васильченко, досліджуючи проблему формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти, зазначає: «Управління є тим важелем, тією рушійною силою, яка націлена на активізацію діяльності людини шляхом створення оптимальних умов для прояву та розвитку творчого потенціалу» [38, с. 3]. *Управлінська культура керівника* визначається як «цілісна властивість, яка базується на гуманістичних цінностях» [38, с. 30], що «характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управлінської діяльності» та є «умовою успішної управлінської діяльності» [38, с. 42]. У структурі управлінської культури керівника школи дослідницею виокремлено такі компоненти: мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний [38, с. 183].

Оцінка рівня управлінської культури працюючих керівників шкіл, здійснена у межах дослідження, дала підстави Л. Васильченко стверджувати, що «рівень управлінської культури керівників шкіл не відповідає вимогам сьогодення, а для формування і розвитку її компонентів не створені спеціальні умови в системі післядипломної педагогічної освіти» [38, с. 185]. До основних проблем нинішньої системи післядипломної педагогічної освіти віднесено невідповідність реальної структури освіти освітнім потребам керівників; відсутність ефективного механізму, що стимулює керівників до професійного розвитку; недостатня розробка освітніх технологій, які відповідають специфіці навчального процесу; відсутність андрагогічної підготовки спеціалістів системи післядипломної педагогічної освіти тощо [38, с. 60–61].

Важливими у світлі предмету нашого дослідження є такі висновки, отримані Л. Васильченко:

- «Особистість керівника можна розглядати як сукупність біогенетичних задатків, соціальних факторів (середовище, умови, норми і регулятори діяльності і поведінки) та її психосоціального ядра» [38, с. 57].

- «Керівник повинен поєднувати риси менеджера і лідера. Менеджери здатні, головним чином, оптимізувати ситуацію, яка вже склалася; для здійснення радикальних змін у керованій системі потрібні якості лідера (стратегічне мислення, наявність власних ідей)» [38, с. 57].

- Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної освіти містить (серед іншого) реалізацію «виховання як зростання особистості керівника» [38, с. 61–62].

Дослідницею встановлено, що найбільш значущими факторами у формуванні управлінської культури керівників шкіл є: підтримка їх діяльності педагогами школи, самоосвіта, досвід колег – директорів інших шкіл, поради досвідчених керівників. До факторів, що гальмують формування такої культури належать: слабка професійна підготовка до управлінської діяльності та загальна соціокультурна ситуація у країні [38, с. 77–81].

Н. Клокар звертається до питання професійної підготовки керівників навчальних закладів при дослідженні проблеми управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу. Апробована технологія підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів поєднує теоретичну складову (курси підвищення кваліфікації, наукові конференції, науково-практичні семінари, тренінги тощо) і проведення управлінської практики (школа директора-майстра, обмін управлінським досвідом, практика за індивідуальними запитами керівників, стажування тощо) [160, с. 20]. До переліку організаційно-педагогічних умов управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників дослідницею (серед інших) віднесено такі: урахування стану і перспектив соціально-економічного та культурно-освітнього розвитку регіону; вивчення професійних запитів педагогів у міжтестастійний період; інноваційність змісту, формі і технологій підвищення кваліфікації; моніторинговий супровід підвищення

кваліфікації [160, с. 30]. Важливим також є висновок Н. Клокар про те, що «задоволення професійних потреб і результатів підвищення кваліфікації педагогічних працівників регіону знаходиться в прямій залежності від якості управління регіональним закладом післядипломної педагогічної освіти» [160, с. 29].

Спрямування професійної підготовки керівників навчальних закладів на розвиток окремих компетентностей. Здійснений аналіз наукових праць із професійної підготовки керівників навчальних закладів також виявив спектр вітчизняних напрацювань щодо розвитку окремих компетентностей останніх, зокрема: інноваційної (Л. Даниленко), прогностичної (Д. Прасол), рефлексивної (А. Светлорусова).

Л. Даниленко при дослідженні теоретико-методичних засад управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах розробила модель інноваційного менеджера, відповідно до якої такий керівник володіє знаннями про наукові підходи до управління та пріоритетні принципи управління; вміє реалізовувати знання з управління та застосовувати сучасні ІКТ; володіє сучасними формами й методами управління; має мотивацію до ефективного управління та особистісні якості керівника-творця [63, с. 165]. До останніх дослідницько віднесено, зокрема: вербальність, емпатичність і комунікативність. Система формування готовності керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управління інноваційною діяльністю вченою як «сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених організаційних, наукових, науково-методичних і навчальних заходів і процедур, і складається з концептуальної, змістовної, технологічної та діагностичної складових» [63, с. 175]. Важливим також є висновок Л. Даниленко про те, що «керівник загальноосвітнього навчального закладу, який здійснює управління інноваційною діяльністю, має високий коефіцієнт сформованості творчих здібностей» [63, с. 194].

Д. Прасол, досліджуючи психологічні засади підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до прогностичної діяльності, констатує: «управління є надзвичайно психологічним за своїм змістом процесом, оскільки

окрім об'єктивних факторів важливу роль у ньому відіграють суб'єктивні фактори, пов'язані з індивідуально-психологічними характеристиками керівника» [297, с. 46]. Учений виділяє чотири компоненти психологічної готовності до прогностичної діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів: гностичний, мотиваційний, операційний та особистісний. Останній, зокрема, формують такі риси: лабільність, креативність, аналітико-синтетичний тип мислення, адекватна самооцінка, рефлексивні та емпатичні здібності [297, с. 63]. Дослідження значимості компонентів психологічної готовності керівників до прогностичної діяльності дозволило вченому стверджувати, що «надзвичайно важливе значення для успішної прогностичної діяльності відіграють складові особистісного компоненту» [297, с. 88]. Важливим у світлі предмету нашого дослідження також є висновок Д. Прасола про те, що «вирішення проблеми удосконалення прогностичної діяльності керівників у процесі післядипломної освіти дозволить значно підвищити загальну управлінську компетентність керівників загальноосвітніх навчальних закладів» [297, с. 63].

А. Светлорусова у ракурсі дослідження проблеми професійної підготовки магістрів управління навчальним закладом на засадах рефлексивного підходу виявила цікаву динаміку змін у підходах до управління закладами освіти в Україні у період з 1918 по 2009 роки, яку класифікувала відповідно до часових і соціальних детермінант:

- 1918-1930 р. – авторитарно-функціональний;
- 1930-1940 р. – адміністративно-контролюючий;
- 1940-1960 р. – авторитарно-системний;
- 1960-1980 р. – авторитарно-комплексний;
- 1980-1990 р. – авторитарно-компетентісний;
- 1990-2000 р. – управлінсько-адаптивний;
- 2000-2009 р. – інноваційно-рефлексивний [342, с. 193].

У зв'язку з актуальністю проблеми переходу навчальних закладів на рефлексивне управління, за твердженням дослідниці, постає необхідність у «переосмисленні та модернізації професійної підготовки керівників освіти на

засадах рефлексивного підходу» [342, с. 42]. Останнє А. Светлорусова визначає як «спеціально організований навчально-виховний процес, що сприяє розвитку професійної рефлексії (продуктивного мислення й оптимальних дій в умовах професійної діяльності)» [342, с. 55]. Готовність керівника навчального закладу до рефлексивного управління розглядається з двох позицій:

1) теоретична готовність (співвідношення ідеальної (необхідної) моделі знань і реального їх стану);

2) процесуальна готовність (загальне вміння рефлексивно здійснювати всі функції управління навчальним закладом як соціальною системою) [342, с. 91].

Дослідницею також виділено три критерії готовності керівників навчальних закладів до рефлексивного управління: професійно-комунікаційний, дидактично-перманентний та адаптивна компетентність [342, с. 195]. До педагогічних умов, що забезпечують якісну професійну підготовку майбутніх управлінців навчальних закладів на засадах рефлексивного підходу, А. Светлорусова серед іншого віднесла:

- організаційно-методичні умови (застосування рефлексивно-інтерактивних форм і методів організації, системне проведення діагностики навчального процесу тощо);

- інтернальні умови (оволодіння студентами вміння швидко адаптуватися, протистояти деструктивним впливам, їх професійна гнучкість, стресостійкість, готовність до змін, здатність до самоаналізу, самооцінки, самонавчання та самовиховання) [342, с. 139].

Конкретною рекомендацією щодо удосконалення процесу професійної підготовки керівників навчальних закладів через призму рефлексивного підходу є «збагачення навчальних курсів рефлексивними елементами та використання інтерактивних форм і методів навчання» [342, с. 196].

Специфіка функціонування шкіл резерву керівників навчальних закладів. Ще одним видом професійної підготовки керівників навчальних закладів в Україні є функціонування так званих «шкіл резерву». До аналізу ефективності їх діяльності звертаються, зокрема, Л. Кравченко та Н. Клокар. Л. Кравченко констатує, що

школи резерву «є малоефективними, а зміст навчання – здебільшого формальним» [184, с. 284]. Їх удосконалення потребує реалізації таких етапів:

- 1) аналізу стану проблеми у практиці роботи регіону;
- 2) теоретичного обґрунтування змісту навчання, структури, моделі підготовки кадрового резерву;
- 3) розробки чи добору методики діагностування індивідуально-особистісних якостей претендентів на зарахування до кадрового резерву;
- 4) формування списків кадрового резерву з урахуванням даних спостереження, діагностичних процедур тощо;
- 5) апробації моделі підготовки кадрового резерву;
- 6) організації методичної роботи та курсової підготовки в районних школах кадрового резерву та на курсах в інститутах післядипломної педагогічної освіти;
- 7) щорічного підведення підсумків роботи з кадровим резервом;
- 8) підготовки методичних рекомендацій [184, с. 284].

У свою чергу Н. Клокар при розробленні та експериментальній перевірці технології підготовки резерву управлінських кадрів регіону виділено три ступені у її структурі: 1) виявлення творчих педагогів-лідерів і створення умов для засвоєння ними теоретичних основ менеджменту; 2) формування управлінської компетентності; 3) захист авторських управлінських проектів та одержання рекомендації про призначення на посаду керівника чи заступника закладу освіти [160, с. 20].

Таким чином, здійснений аналіз дозволив виявити базові параметри сучасного стану професійної підготовки керівників навчальних закладів в Україні, а також констатувати кілька узагальнюючих висновків, а саме:

- *Професійна підготовка керівників навчальних закладів – це процес набуття (розвитку) професійних компетенцій з метою підвищення управлінської компетентності як здатності ефективно виконувати професійну діяльність з управління навчальним закладом.*

- Професійна підготовка керівників навчальних закладів реалізується засобами формальної, неформальної та інформальної освіти.

- Професійна підготовка керівників навчальних закладів в Україні здійснюється через програми вищої освіти, підвищення кваліфікації та у міжкурсовий період, а також у межах так званих «шкіл резерву».

- Результатом професійної підготовки керівників навчальних закладів є професійний розвиток – розвиток професійної компетентності. Важливим є визнання того факту, що організаційний розвиток навчальних закладів починається із професійного розвитку їх керівників і завершується при його відсутності.

7.2. Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки лідерів для управління навчальними закладами

Ідентифікацію організаційно-педагогічних умов професійної підготовки лідерів для управління навчальними закладами здійснимо шляхом формулювання завдань і шляхів їх виконання відповідно до визначених у межах дослідження закономірностей і принципів професійної підготовки управлінців-лідерів. Це дозволить забезпечити системний підхід.

Урахування першої закономірності у вигляді структури професійної підготовки управлінців-лідерів передбачає виконання завдання – забезпечити наявність у навчальному процесі складових структури та їх кореляцію. Виконання цього завдання можливе за умови ідентифікації складових зазначеної структури та перевірки взаємної узгодженості її елементів. Ідентифікація у цьому випадку означає чітке визначення та опис кожного структурного компоненту. Принциповим та особливо складним (як свідчить аналіз вітчизняної практики) моментом реалізації цієї умови є забезпечення взаємоузгодженості визначених компонентів, усунення зайвого контенту, оптимізація інформаційного наповнення та розуміння кореляційності зв'язків.

Урахування другої закономірності у вигляді профілю управлінця-лідера передбачає виконання завдання – забезпечити наявність профілю, його легітимізацію (офіційне визнання) та інтегруючу і спрямовуючу роль у

навчальному процесі. Виконання цього завдання можливе за умови визначення базових функцій керівника навчального закладу, подальшої ідентифікації базових знаннєвих, вміннєвих і поведінкових компетенцій для кожної із визначених функцій, розроблення змісту навчальних модулів з урахуванням визначених базових компетенцій профілю. При реалізації зазначеної умови, як свідчить практика, основні ускладнення пов'язані із забезпеченням кореляції між змістом навчальних модулів і базовими компетенціями профілю. Практичним кроком для усунення зазначеної складності може слугувати використання шаблону (табл. 7.1), за допомогою якого ідентифікуються компетенції для кожної теми навчального модуля та здійснюється їх порівняння із компетенціями профілю.

Таблиця 7.1

Взаємозв'язок між змістом навчального модуля і базовими компетенціями профілю

<i>Зміст</i>	<i>Компетенції</i>		
	<i>Знаннєві</i>	<i>Вміннєві</i>	<i>Поведінкові</i>
<i>Тема 1</i>			
<i>Тема 2</i>			
<i>Тема 3</i>			

Урахування третьої закономірності у вигляді стратегії розвитку лідерського потенціалу управлінців передбачає виконання завдання – забезпечити збалансування індивідуальних потреб конкретної особистості та організаційних потреб (потреб конкретного навчального закладу) із загальним профілем лідера. Виконання цього завдання можливе за умови ідентифікації індивідуальних потреб конкретного учасника програми професійної підготовки керівників навчальних закладів, ідентифікації організаційних потреб його навчального закладу, визначення потреби професійного розвитку шляхом порівняння індивідуальних і організаційних потреб із профілем лідера. Реалізація зазначеної умови на практиці, як правило, ускладнюється через відсутність інструментарію оцінки наявних в управлінця поведінкових компетенцій та «розпливчатості» (неконкретності) потреб щодо організаційного розвитку (розвитку навчального закладу як організації).

Урахування четвертої закономірності у вигляді залежності між еволюційними рівнями управління (адміністрування, менеджмент, лідерство) і рівнями компетенцій (знансєвими, вмінсєвими, поведінковими) передбачає виконання завдання – забезпечити відображення у навчальному процесі рівнів управління та їх чітке усвідомлення всіма учасниками. Виконання цього завдання можливе за умови констатації для кожного навчального модуля результатів навчання на рівні взаємозалежних знансєвих, вмінсєвих і поведінкових компетенцій. Зазначимо додатково, що реалізація цієї умови на практиці традиційно ускладнюється у двох позиціях: по-перше, виокремлення саме базових (основних, ключових) компетенцій і відповідно усунення другорядних; по-друге, ідентифікація поведінкових компетенцій. Останнє потребує наявності відповідної психолого-педагогічної підготовки учасників навчального процесу.

Аналогічно вчинимо стосовно визначених принципів професійної підготовки управлінців-лідерів.

Імплементация принципу орієнтації на профіль потребує виконання завдання – забезпечити орієнтацію на профіль на всіх етапах навчального процесу. Виконання зазначеного завдання можливе за умови вимірювання вхідних, поточних і вихідних компетенцій учасників навчання на основі профілю. Досвід імплементации зазначеного принципу у вітчизняну практику засвідчує, що найбільшу складність на цьому шляху створює відсутність інструментарію для оцінки поведінкових компетенцій, а також неготовність учасників навчального процесу до використання зазначеного інструментарію.

Імплементация принципу домінування поведінкових компетенцій потребує виконання завдання – забезпечити домінуючу роль у процесі навчання розвитку поведінкових компетенцій профілю. Виконання зазначеного завдання можливе за умови кваліфікованого використання у процесі навчання методів для оцінки та розвитку поведінкових компетенцій. За аналогією із попереднім випадком основною перешкодою при реалізації зазначеної умови виступає низький рівень готовності учасників навчального процесу до використання методів для оцінки та розвитку поведінкових компетенцій.

Імплементація принципу виховання лідерів потребує виконання завдання – забезпечити виховне спрямування навчального процесу. Виконання зазначеного завдання можливе за умови реалізації заходів для усвідомлення виховного призначення навчання, використання при цьому релевантних методів – методів виховання. Основне ускладнення щодо реалізації на практиці цієї умови відбувається на етапі усвідомлення професійної підготовки керівників навчальних закладів як виховного (а не навчального) процесу.

Імплементація принципу орієнтації на цінності, духовності та моральності потребує виконання завдання – забезпечити фактичне (а не формальне) дотримання цінностей, розвиток духовності та моральності у процесі навчання. Виконання зазначеного завдання можливе за умови ідентифікації визначених цінностей, їх легітимізації, дотримання через змістовну та методичну складові навчального процесу. Основна складність у реалізації цієї умови пов'язана з формалізацією та декларативним ставленням до цінностей, суспільною зневірою, кризою духовних і моральних засад.

Імплементація принципу розвитку потенціалу потребує виконання завдання – забезпечити розкриття і розвиток потенціалу кожного учасника навчального процесу. Виконання зазначеного завдання можливе за умови реалізації заходів, спрямованих на визнання наявності у кожного необхідних потенційних можливостей, застосування методів їх вимірювання та розвитку, реалізації індивідуальних траєкторій навчання. При реалізації цієї умови на практиці основним стримуючим фактором виступає чинне нормативно-правове поле, яке обмежує можливості провайдерів освітніх послуг щодо індивідуалізації навчального процесу.

Імплементація принципу рефлексії для самопізнання потребує виконання завдання – забезпечити інтеграцію у навчальний процес рефлексивного підходу. Виконання зазначеного завдання можливе за умови кваліфікованого застосування під час навчання методів групової та індивідуальної рефлексії. Практика засвідчує, що основна складність щодо реалізації зазначеної умови пов'язана з низьким рівнем психологічної готовності учасників програми професійної

підготовки керівників навчальних закладів до застосування методів групової та індивідуальної рефлексії.

Імплементація принципу вибору, свободи і творчості потребує виконання завдання – забезпечити при реалізації навчального процесу можливості для вибору, свободи і творчості учасників. Виконання зазначеного завдання можливе за умови забезпечення варіативності змісту, форм і методів навчання, гнучкості та адаптивності навчального процесу, використання методів творчо-креативного спрямування. До ускладнень у реалізації цієї умови слід віднести нормативно-правові обмеження, про які вже зазначалося вище, низький рівень організаційної та матеріально-технічної готовності освітніх інституцій до адаптивного управління навчальним процесом, а також рівень готовності викладацького складу щодо використання методів творчо-креативного спрямування у програмах професійної підготовки керівників навчальних закладів.

Імплементація принципу розподіленої відповідальності та позитивної мотивації потребує виконання завдання – забезпечити розподіл відповідальності за якість навчання та його результати між ключовими стейкхолдерами, забезпечити реалізацію зазначеної відповідальності на засадах позитивної мотивації. Виконання зазначеного завдання можливе за умови залучення ключових стейкхолдерів та учасників навчання до планування, реалізації навчального процесу та оцінювання його результатів, застосування при цьому методів позитивної мотивації та формуючого оцінювання. До труднощів реалізації зазначеної умови належать, як свідчить практика, низький рівень готовності викладачів щодо використання методів формуючого оцінювання у навчальному процесі та формальне ставлення до процесу оцінювання з боку учасників і стейкхолдерів.

Імплементація принципу партнерства та діалогічності потребує виконання завдання – забезпечити орієнтацію навчального процесу на співпрацю та діалог. Виконання зазначеного завдання можливе за умови застосування у процесі навчання методів, основою яких є професійний діалог і співпраця. Складність реалізації цієї умови спричинена низьким рівнем навичок співпраці,

роботи у команді та культури ведення професійного діалогу учасниками навчального процесу.

Імплементація актуальності змісту навчання потребує виконання завдання – висвітлювати під час навчання зміст, що відповідає поточним і майбутнім потребам професійної діяльності. Виконання зазначеного завдання можливе за умови формування навчального змісту через призму наявних проблем, тенденцій розвитку, висвітлення у процесі навчання провідного досвіду. Реалізація умови передбачає участь науково-педагогічних працівників у перспективних дослідженнях прикладного характеру та проведення постійного моніторингу наявних потреб. Ускладнення при реалізації цієї умови викликані низьким рівнем мовленнєвої компетентності (знання іноземних мов) викладачів, що обмежує їх доступ до сучасних інформаційних ресурсів і професійних спільнот.

Імплементація принципу релевантності методів навчання потребує виконання завдання – забезпечити чітке усвідомлення призначення кожного методу, що використовується під час навчання, їх відповідність принципам професійної підготовки управлінців-лідерів і визначеним навчальним результатам. Виконання зазначеного завдання можливе за умови використання у процесі навчання методів, які працюють на розвиток необхідних компетенцій і не протирічать загальній філософії навчання.

Імплементація принципу лідерства потребує виконання завдання – забезпечити умови для формування команди викладачів-лідерів. Виконання зазначеного завдання можливе за умови залучення до реалізації програми професійної підготовки керівників навчальних закладів – діючих практиків з високим лідерським потенціалом, розвитку лідерського потенціалу кожного члена команди освітньої інституції, яка реалізує програму, сприяння становленню організаційного лідерства. Практика засвідчує, що ускладнення реалізації цієї умови пов'язані з нормативно-правовими обмеженнями можливостей залучення до програм професійної підготовки керівників навчальних закладів – діючих практиків, а також низьким рівнем готовності керівників навчальних закладів до формування корпоративної культури організаційного лідерства.

Приклади реалізації вищезазначених організаційно-педагогічних умов професійної підготовки управлінців-лідерів представлені у розділах 3–5 при аналізі провідного зарубіжного та вітчизняного досвіду, а також у підрозділі 7.3 при аналізі результатів запровадження методології професійної підготовки управлінців-лідерів у програми професійної підготовки керівників навчальних закладів на базі Київського університету імені Бориса Грінченка. У табл. 7.2 курсивом виділені позиції, які були реалізовані у процесі зазначеного практичного запровадження.

Таблиця 7.2

Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки лідерів для управління навчальними закладами, запроваджені у програми професійної підготовки керівників навчальних закладів

№ зп	Орієнтир	Організаційно-педагогічні умови	
		Завдання	Шляхи виконання
Закономірності			
1.	Структура професійної підготовки управлінців-лідерів	Забезпечити наявність у навчальному процесі складових структури та їх кореляцію.	Ідентифікувати (визначити та описати) складові структури. Перевірити взаємоузгодженість визначених складових.
2.	Профіль (рамки компетенцій) управлінця-лідера	Забезпечити наявність профілю та його інтегруючу і спрямовуючу роль у навчальному процесі.	Визначити базові функції. Ідентифікувати базові компетенції для кожної функції – знаннєві, вміннєві, поведінкові. При розробленні змісту навчання забезпечити його кореляцію із компетенціями профілю.
3.	Стратегія розвитку лідерського потенціалу	Забезпечити збалансування індивідуальних потреб конкретної особистості та організаційних потреб із загальним профілем лідера.	Ідентифікувати індивідуальні потреби. Ідентифікувати організаційні потреби. Ідентифікувати потреби для професійного розвитку на основі порівняння визначених індивідуальних і організаційних потреб із профілем лідера.
4.	Залежність між еволюційними рівнями управління та рівнями компетенцій	Забезпечити відображення у навчальному процесі еволюційних рівнів управління та їх чітке усвідомлення.	Для кожного навчального модуля констатувати навчальні результати через знаннєві, вміннєві та поведінкові компетенції.

Продовження табл. 7.2

№ зп	Орієнтири	Організаційно-педагогічні умови	
		Завдання	Шляхи виконання
Принципи			
1.	Орієнтація на профіль	Забезпечити орієнтацію на профіль на всіх етапах навчального процесу.	Здійснювати оцінку навчальних потреб на основі профілю. <i>Вимірювати вхідні компетенції на основі профілю.</i> Вимірювати поточні компетенції на основі профілю. <i>Вимірювати вихідні компетенції на основі профілю.</i>
2.	Домінування поведінкових компетенцій	Забезпечити домінуючу роль у процесі навчання розвитку поведінкових компетенцій профілю.	Використовувати методи для оцінки та розвитку поведінкових компетенцій.
3.	Виховання лідерів	Забезпечити виховне спрямування навчального процесу.	<i>Реалізовувати заходи для усвідомлення виховного призначення навчального процесу.</i> Використовувати у навчальному процесі відповідні методи виховання.
4.	Опора на цінності, духовність і моральність	Забезпечити орієнтацію під час навчального процесу на цінності, розвиток духовності та моральності.	<i>Ідентифікувати та дотримуватися визначених цінностей через змістовну та методичну складові навчального процесу.</i> Реалізовувати навчальний процес на засадах високої духовності та моральності всіх учасників.
5.	Розвиток потенціалу	Забезпечити розкриття і розвиток під час навчання потенціалу кожного учасника.	<i>Реалізовувати заходи, спрямовані на визнання у кожного необхідних потенційних можливостей.</i> Застосовувати методи для ідентифікації та розвитку потенційних можливостей кожного учасника. <i>Реалізовувати індивідуальні траєкторії навчання.</i>
6.	Рефлексія для самопізнання	Забезпечити інтеграцію у навчальний процес рефлексивного підходу.	<i>Застосовувати методи групової та індивідуальної рефлексії.</i>
7.	Вибір, свобода та творчість	Забезпечити реалізацію навчального процесу на засадах вибору, свободи та творчості.	<i>Забезпечити варіативність змісту, форм і методів навчання.</i> Створювати умови для забезпечення гнучкості та адаптивності навчального процесу. Використовувати методи творчо-креативного спрямування.

Продовження табл. 7.2

№ зп	Орієнтири	Організаційно-педагогічні умови	
		Завдання	Шляхи виконання
8.	Розподілена відповідальність та позитивна мотивація	Забезпечити розподіл відповідальності за якість навчання та його результати між ключовими стейкхолдерами. Забезпечити реалізацію відповідальності за якість навчання на засадах позитивної мотивації.	Залучати ключових стейкхолдерами та учасників навчання до планування, реалізації навчального процесу та оцінки його результатів. Застосовувати методи позитивної мотивації. Застосовувати методи формуючого оцінювання. Здійснювати оцінювання навчальних результатів на засадах розподіленої відповідальності.
9.	Партнерство та діалогічність	Забезпечити орієнтацію навчального процесу на співпрацю та діалог.	Застосовувати у процесі навчання відповідні методи, основою яких є співпраця та професійний діалог.
10.	Актуальність змісту	Висвітлювати зміст, що відповідає наявним і майбутнім потребам.	Добирати навчальний зміст через призму наявних і майбутніх потреб. Висвітлювати у процесі навчання провідний досвід та тенденції розвитку.
11.	Адекватність методів	Забезпечити усвідомлення призначення методів навчання та їх відповідність заявленим принципам і навчальним результатам.	Використовувати у процесі навчання лише ті методи, які працюють на розвиток необхідних компетенцій та не протирічать загальній філософії навчання.
12.	Лідер для лідера	Кадрове забезпечення програми передбачає формування команди лідерів.	Залучати до реалізації програми діючих практиків-лідерів. Розвивати лідерський потенціал кожного члена команди персоналу (викладачів, експертів, організаторів), які залучаються до програми та забезпечують її реалізацію. Сприяти становленню організаційного лідерства.

Дані табл. 7.2 засвідчують, що значна частина завдань щодо створення організаційно-педагогічних умов для професійної підготовки лідерів для управління навчальними закладами у Київському університеті імені Бориса Грінченка є виконаною. Поряд із цим, наявним є значний перелік завдань, що перебувають на стадії виконання та є перспективними.

7.3. Запровадження методології професійної підготовки управлінців-лідерів у програми підготовки керівників навчальних закладів

Одним із ключових факторів забезпечення ефективності реформування освітньої сфери є професіоналізація управління освітою, зокрема шляхом професійної підготовки керівників навчальних закладів. Реалізація програм професійної підготовки керівників закладів освіти має носити випереджаючий характер, здійснюватися відповідно до сучасних тенденцій розвитку освіти та з орієнтацією на провідний зарубіжний і вітчизняний досвід.

У даному підрозділі представлено досвід Київського університету імені Бориса Грінченка щодо практичного запровадження методології професійної підготовки управлінців-лідерів у програми підготовки керівників навчальних закладів. Цей процес був розпочатий у вересні 2007 р. та триває до цього часу. Практичне запровадження методології професійної підготовки управлінців-лідерів здійснюється шляхом модернізації (реновації) двох програм: 1) програми підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів м. Києва; 2) магістерської програми «Управління навчальним закладом». Одним із організаційних результатів імплементації стало відкриття у 2008 р. Інституту лідерства і соціальних наук як структурного підрозділу Університету.

В основу процесу реновації вищезазначених програм покладено кілька вихідних положень, а саме:

- передумовою ефективного функціонування навчального закладу в умовах суспільної турбулентності є його постійний організаційний розвиток, що базується на професійному розвитку персоналу освітньої установи;

- організаційний розвиток навчального закладу починається з професійного розвитку його керівника та завершується при його відсутності роботи керівника над своїм розвитком;

- метою професійного розвитку керівників навчальних закладів є усвідомлення ними необхідності прогресивних змін, готовність до пошуку нових можливостей організаційного й індивідуального розвитку;

- результатом професійної підготовки керівників навчальних закладів підвищення їх лідерського потенціалу.

Очевидним є той факт, що зміна цільових параметрів логічно веде до зміни форм і методів професійної підготовки керівників закладів освіти.

Передумови реновації програми підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів м. Києва. У системі післядипломної педагогічної освіти керівників навчальних закладів підвищення кваліфікації є найбільш динамічною складовою. Відповідно до вимог чинного законодавства підвищення кваліфікації педагогічних працівників повинно відбуватися один раз на п'ять років та є обов'язковою передумовою для атестації.

У Київському університеті імені Бориса Грінченка підвищення кваліфікації щорічно проходить 330–370 керівників навчальних закладів м. Києва, які належать до різних категорій (директори, заступники з навчальної роботи, заступники з виховної роботи, заступники з господарської роботи та ін.). Станом на вересень 2007 р. підвищення кваліфікації здійснювалося у формі традиційних очних курсів обсягом 108–216 год. (залежно від категорії). Кожна категорія навчалася за окремою програмою відповідно до затвердженого навчального плану. У межах окремої категорії всі учасники незалежно від їх рівня та професійного досвіду отримували однаковий набір освітніх послуг.

Здійснений протягом вересня - грудня 2007 р. аналіз потреб керівників навчальних закладів м. Києва засвідчив наявність низки критичних аспектів як результату реалізації формату програми, діючого на той час, а саме:

- Неможливість у межах традиційної системи врахувати та забезпечити орієнтацію на спектр індивідуальних навчальних потреб учасників.

- Потреба у значному розширенні видів навчальної діяльності та методів і засобів навчання задля забезпечення більш ефективного обміну практичним досвідом.

- Низький рівень інтеграції та обміну інформацією між представниками різних категоріальних груп.
- Недостатній рівень практичного спрямування навчальних курсів.
- Необхідність більш широкого представлення провідного міжнародного досвіду управління навчальними закладами.

Результатом довготривалого впливу зазначених факторів на систему підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів у м. Києві стало домінування таких її характеристик: формальність і консервативність (закритість) та, як наслідок, пасивність і низький рівень мотивації слухачів курсів підвищення кваліфікації. Анонімне опитування показало, що 52 % учасників курсів підвищення кваліфікації (яких традиційно називають слухачами) вважають курси формальними та такими, що не приносять користь, а лише відбирають їх час. Із врахуванням коефіцієнту консервативності педагогічної аудиторії стосовно змін можна стверджувати, що вказаний відсоток є значно більшим. Ще одним суттєвим недоліком традиційного формату підвищення кваліфікації є можливість успішно завершити курси через домовленість із викладачами, тобто без їх фактичного відвідування. На жаль, така практика була притаманна не тільки м. Києву, але є розповсюджена по всій Україні. Зазначені факти засвідчили критичну потребу модернізації зазначеної програми.

Організація процесу реновації програми підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів м. Києва. Основними інструментами для модернізації зазначеної програми були обрані:

- парадигма освітнього лідерства;
- методологія професійної підготовки управлінців-лідерів;
- кредитно-модульна система організації навчання, де під **модулем** розглядаємо завершену навчально-методичну одиницю, у межах якої забезпечена повна кореляція основних складових навчального процесу від навчальної мети до навчальних результатів і методів їх розвитку / вимірювання.

Оскільки сутність двох перших позицій детально розкрита у даному дослідженні, коротко пояснимо причини вибору кредитно-модульної системи

організації навчання. Орієнтація на модульний підхід дає змогу забезпечити кілька принципово важливих якостей навчальної програми: її гнучкість, відкритість, актуальність, динамічність і варіативність. Крім того, саме модульний підхід дає змогу ефективно впливати на якість програми в цілому через вимірюваність і корекцію якості кожного окремого навчального модуля.

Для реалізації програми обрано такі види навчальної діяльності – тренінги, майстер-класи, виїзні сесії, семінари, круглі столи. Базовим принципом означених видів виступає активна позиція всіх учасників навчального процесу (у тому числі, принципова відмова від використання поняття «слухач курсу» як такого, яке за своєю суттю протирічить обраному формату). Кардинально була змінена і роль викладача – від «першої скрипки» до «диригента оркестру». В основу всіх видів навчальних занять покладено професійний діалог. Законодавчим підґрунтям для реалізації процесу модернізації програми стало розроблене фахівцями Університету та затверджене у відповідному порядку Тимчасове положення про підвищення кваліфікації керівників, педагогічних та інших категорій працівників навчальних закладів м. Києва. У положенні детально описані всі параметри новоствореного формату програми. Після однорічної апробації (2008-2009 навчальний рік) Тимчасове положення було удосконалено. Станом на 2010-2011 навчальний рік чинна версія положення є такою:

Тимчасове положення про підвищення кваліфікації керівників, педагогічних та інших категорій працівників навчальних закладів м. Києва на основі кредитно-модульної системи організації навчального процесу

1. Загальна частина

1.1. Тимчасове положення про підвищення кваліфікації керівників, педагогічних та інших категорій працівників навчальних закладів м. Києва на основі кредитно-модульної системи організації навчального процесу (далі – Положення) визначає:

- мету, порядок проходження та організацію підвищення кваліфікації проведення керівників, педагогічних та інших категорій працівників навчальних

закладів м. Києва на основі кредитно-модульної системи організації навчального процесу (далі – ПК);

- форми поточного і підсумкового контролю навчальних результатів у межах програми ПК;

- порядок видання свідоцтв про ПК;

- кадрове забезпечення програм ПК.

1.2. Положення розроблено відповідно до:

- Конституції України (Ст. 53);

- Закону України «Про освіту» (Ст. 3, 6, 47, 48, 49, 51, 55, 56, 57);

- Закону України «Про вищу освіту» (Ст. 10, 42, 43, 52);

- Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, затвердженого наказом Міністерства освіти України від 02.06.93 р. № 161;

- Типового положення про атестацію педагогічних працівників України, затвердженого наказом Міністерства освіти України від 20.08.93 р. № 310;

- Наказу Міністерства освіти і науки України «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» від 30.12.05 р. № 774;

- інших нормативних актів, що стосуються організації навчального процесу у системі підвищення кваліфікації фахівців.

1.3. Положення розроблено задля підвищення ефективності системи підвищення кваліфікації керівників, педагогічних та інших категорій працівників навчальних закладів освіти м. Києва з урахуванням провідного європейського та вітчизняного досвіду та сприяє запровадженню інноваційних педагогічних технологій, посилення практичної та особистісно-орієнтованої спрямованості навчання.

2. ПК та порядок проходження

2.1. ПК має сприяти підвищенню рівня кадрового забезпечення навчальних закладів м. Києва висококваліфікованими фахівцями, зорієнтованими на розвиток системи освіти, власний професійний розвиток і кар'єрне зростання.

2.2. Метою ПК є розвиток професійних компетенцій, необхідних для ефективного виконання професійної діяльності у сфері освіти.

2.3. ПК здійснюється безпосередньо через навчання, стажування, обмін досвідом і самонавчання.

2.4. ПК здійснюється:

- при проходженні чергової атестації;
- при запровадженні інноваційних підходів у систему освіти м. Києва;
- за потреби навчального закладу;
- за індивідуальної потреби.

2.5. ПК здійснюється за кошти ГУОН (державне замовлення) та кошти юридичних і фізичних осіб (на контрактній основі).

2.6. Результати ПК враховуються:

- при проходженні планової атестації керівників і працівників закладів освіти;
- при атестації навчального закладу.

2.7. ПК здійснюється за бажанням працівника навчального закладу, але не рідше, ніж один раз на п'ять років. На час проходження ПК за працівником зберігається середня заробітна плата.

3. Організація ПК

3.1. Організація і проведення ПК здійснюється Київським університетом імені Бориса Грінченка (далі – КУБГ).

3.2. ПК здійснюється з жовтня по квітень місяці навчального року.

3.3. ПК здійснюється на основі індивідуальних навчальних планів учасників програми ПК і програм навчальних модулів.

3.4. Індивідуальні навчальні плани учасників програми ПК та програми навчальних модулів для ПК розробляються і затверджуються відповідно до Положення про організацію навчального процесу в КУБГ на засадах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

3.5. ПК передбачає засвоєння учасниками ПК навчальних модулів програми ПК в обсязі 216 академічних годин (6 кредитів) – 108 академічних годин

(3 кредити) залежно від категорії учасників програм ПК, складання модульного контролю та виконання і захист випускної роботи.

3.6. Формування індивідуальних навчальних планів здійснюється шляхом обрання учасниками програми ПК навчальних модулів на основі індивідуальних навчальних потреб і з врахуванням власних часових можливостей та обов'язкових навчальних модулів.

3.7. Для виконання індивідуальних навчальних планів учасникам програми ПК (керівникам, педагогічним та іншим категоріям працівників навчальних закладів) у період з жовтня по травень навчального року надається 27 / 13,5 залежно від категорії учасників програм ПК методичних дні, за які нараховується середньомісячна заробітна плата.

3.8. Адміністрація навчального закладу зобов'язана надати 27 / 13,5 залежно від категорії учасників програм ПК методичних днів у період з жовтня по квітень місяці працівнику навчального закладу для забезпечення його участі у програмі ПК.

3.9. Для формування та виконання індивідуального навчального плану учаснику ПК пропонуються наступні види навчальних модулів:

- тренінги (еквівалент 0,5 кредиту, загальним обсягом 18 акад. год. кожний);
- семінари, конференції (еквівалент 0,25 кредиту, загальним обсягом 9 акад. год. кожний);
- майстер-класи (еквівалент 0,5 кредиту, загальним обсягом 18 акад. год. кожний);
- стажування у формі виїзних сесій (еквівалент 0,5 кредиту, загальним обсягом 18 акад. год. кожний);
- круглі столи (еквівалент 0,25 кредиту, загальним обсягом 9 акад. год. кожний);
- дистанційні курси (для самонавчання).

3.10. Протягом жовтня – квітня навчального року учасник програми ПК повинен набрати 6 / 3 кредити залежно від категорії учасника, серед яких:

- 3 / 1,5 – шляхом участі у тренінгах;

- 2 / 1 – шляхом участі у майстер-класах, стажуваннях у формі виїзних сесій;
- 1 / 0,5 – шляхом участі у семінарах, круглих столах, конференціях.

3.11. Індивідуальний навчальний план учасника ПК містить інформацію про перелік та послідовність засвоєних навчальних модулів, їх обсяг, види навчальної діяльності, типи навчальних завдань, результати поточного і підсумкового контролю навчальних результатів, тему випускної роботи. Формат індивідуального навчального плану учасника програми ПК затверджується КУБГ в установленому порядку.

3.12. Реєстрація учасників програми ПК на навчальні модулі здійснюється шляхом заповнення реєстраційної форми в електронному вигляді (через портал КУБГ) не пізніше, ніж за 3 дні до дати проведення навчального модуля.

3.13. Допуск до участі у навчальних модулях програми ПК проводиться на основі наказу ГУОН м. Києва, а також з врахуванням кількості учасників, зареєстрованих на конкретний модуль.

3.14. Підтвердження про допуск до участі у навчальному модулі учасник програми ПК отримує в електронному вигляді.

3.15. Підтвердження КУБГ про допуск до участі у навчальному модулі програми ПК є документом, на основі якого учаснику програми ПК (працівнику навчального закладу) керівником відповідного навчального закладу має бути надана можливість отримання методичного дня для участі у навчальному модулі програми ПК, на який зареєструвався учасник.

4. Поточний і підсумковий контроль навчальних результатів програми ПК

4.1. Поточний контроль навчальних результатів програми ПК здійснюється у формі, що передбачена робочою програмою навчального модуля.

4.2. Підсумковий контроль навчальних результатів програми ПК передбачає виконання і захист випускної роботи у формі індивідуального чи групового проекту.

4.3. Виконані учасниками програми ПК випускні роботи передаються у відповідний ресурсний центр з метою поширення досвіду.

4.4. Формати випускних робіт та вимоги до них розробляються КУБГ і затверджуються у відповідному порядку.

4.5. Тематика випускної роботи визначається учасником програми ПК на основі власних професійних інтересів під керівництвом науково-педагогічного персоналу КУБГ та має носити прикладний характер і бути зорієнтована на висвітлення провідного досвіду в системі освіти.

4.6. Теми випускних робіт затверджується та наукові керівники призначаються КУБГ у відповідному порядку до 1 листопада поточного року.

4.7. Підготовка випускних робіт здійснюється учасниками програми ПК у час, відведений для самостійної роботи, та під керівництвом призначених науково-педагогічних працівників КУБГ.

5. Видача свідоцтв про ПК

5.1. Свідоцтва КУБГ про ПК засвідчують виконання індивідуального навчального плану учасником програми ПК в обсязі 6 / 3 кредити в залежності від категорії учасника програми ПК та успішне виконання і захист учасником випускної роботи.

5.2. Учасникам програми ПК, які не набрали необхідної кількості кредитів, не захистили випускну роботу, свідоцтва про ПК не видаються.

5.3. Наявність свідоцтва про ПК є необхідною умовою для присвоєння педагогічному працівнику наступного рівня кваліфікаційної категорії при проходженні чергової атестації.

5.4. ПК за програмами КУБГ для керівників навчальних закладів враховується як фахове при проходженні чергової атестації.

5.5. Учасники програми ПК, які не отримали свідоцтва про ПК, не допускаються до державної атестації та мають право на повторну участь у програмі ПК у наступному навчальному році. Вартість навчання у цьому випадку покривається за власний рахунок учасника програми ПК.

6. Кадрове забезпечення програм ПК та додаткові умови

6.1. З метою посилення практичної значущості програм ПК та сприяння обміну перспективним педагогічним досвідом у м. Києві до проведення програм

ПК здійснюється широке залучення керівників, педагогічних та інших категорій працівників навчальних закладів м. Києва.

6.2. До індивідуальних навчальних планів учасника програми ПК можуть бути внесені кредити (в обсязі не більше двох) за рахунок участі у період проходження програми ПК або у міжкурсовий період у заходах, визначених ГУОН м. Києва такими, що сприяють професійному розвитку.

6.3. З метою підвищення якості процесу самоосвіти керівників, педагогічних та інших категорій працівників навчальних закладів м. Києва у міжкурсовий період КУБГ надає можливості для засвоєння навчальних модулів у дистанційному форматі та користування відповідними ресурсними центрами за правилами, установленими КУБГ.

В основу реновації програми підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів м. Києва були покладені складові методології професійної підготовки управлінців-лідерів, а саме: 1) закономірності професійної підготовки управлінців-лідерів; 2) принципи професійної підготовки управлінців-лідерів; 3) зміст професійної підготовки управлінців-лідерів; 4) педагогічна технологія професійної підготовки управлінців-лідерів, що передбачає застосування методик, методів і технологій, спрямованих на розвиток лідерських компетенцій.

Результати модернізації програми підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів м. Києва. При оцінюванні результатів практичного запровадження методології професійної підготовки управлінців-лідерів у програму підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів м. Києва до уваги взяті показники кількох рівнів за моделлю Дж. Філіпса та Р. Стоуна, а саме:

- *Рівень 1.* Реакція і міра задоволеності учасників.
- *Рівень 2.* Процес і результати навчання.
- *Рівень 3.* Вплив на практичну діяльність.
- *6-й тип показників* – нематеріальні бенефіції від навчання – зміни в організаційній культурі.

Станом на квітень 2011 р. участь у запровадженні взяли 992 учасники програми підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів м. Києва та 33 викладачі. Дані щодо кількості учасників за роками подані у табл. 7.3.

Таблиця 7.3

**Кількість учасників програми
підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів м. Києва**

	<i>2008-2009</i>	<i>2009-2010</i>	<i>2010-2011</i>
<i>Кількість учасників програми</i>	314	326	352

Оцінку учасниками ефективності програми на рівні 1 (реакція і міра задоволення) ілюструють дані рис. 7.1 та 7.2.

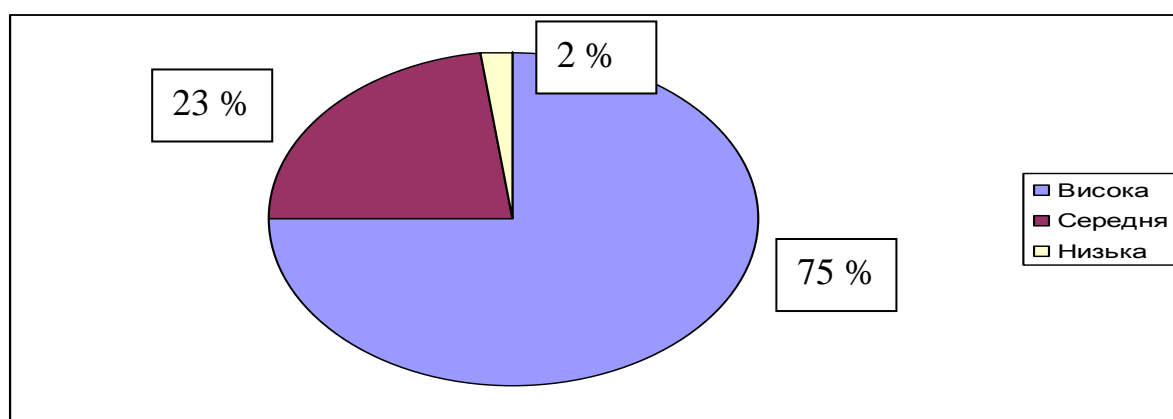


Рис. 7.1. Якість програми, % учасників

Дані рис. 7.1 та 7.2 засвідчують, що переважна кількість учасників програми відзначають високу якість програми та високий рівень власного задоволення від участі у ній. Порівняння кількості осіб, які констатують низьку якість і низький рівень задоволення від участі у програмі підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів, що складає 2 % учасників (7 осіб) із аналогічними даними 2007–2008 навчального року (52 %) вочевидь засвідчує значне підвищення якості та ефективності програми підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів м. Києва як результат практичного запровадження у програму методології професійної підготовки управлінців-лідерів.

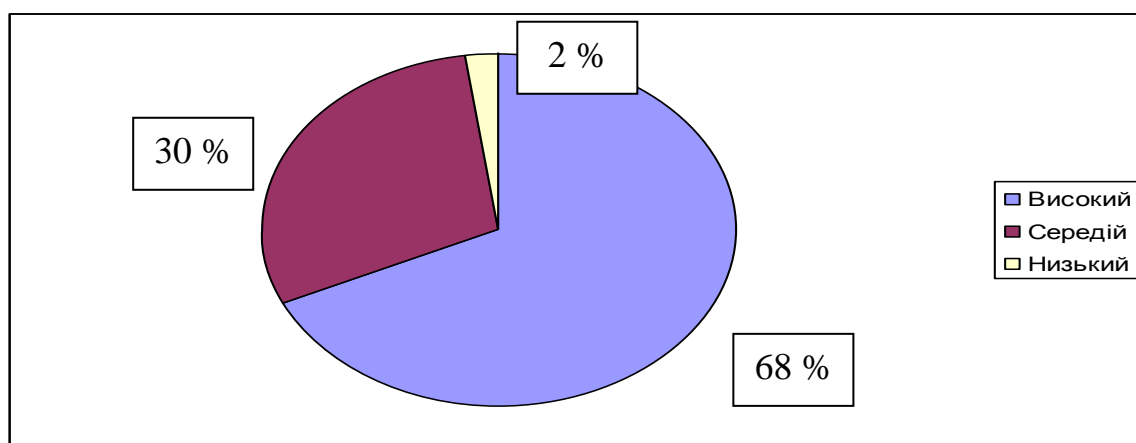


Рис. 7.2. Рівень задоволення від програми, % учасників

Для оцінки ефективності програми на рівні 2 (процес і результати навчання) використовувалося кілька показників, їх результати подані далі.

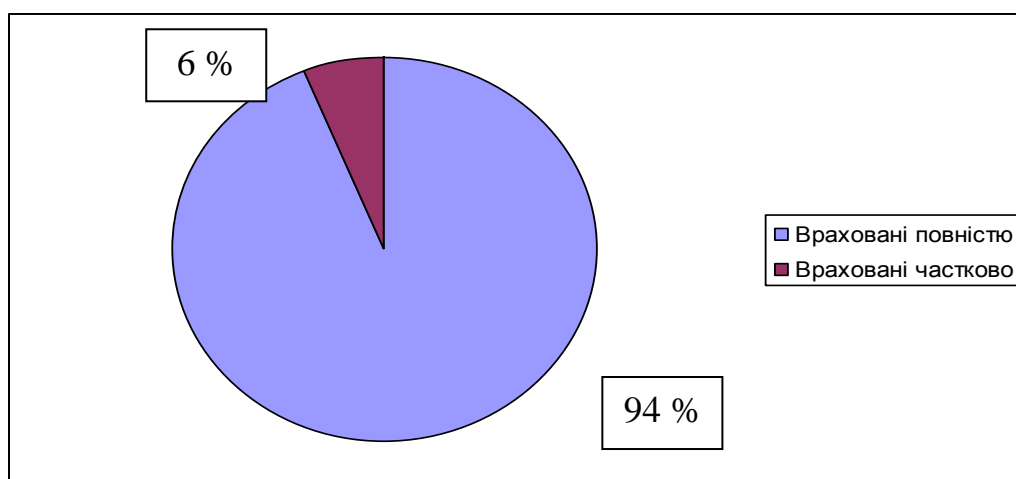


Рис. 7.3. Рівень врахування особистих навчальних потреб, % учасників

Дані рис. 7.3 дають підстави зробити висновок щодо особистісно-орієнтованого характеру програми підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів м. Києва, модернізованої на основі запровадження запровадження у програму методології професійної підготовки управлінців-лідерів. Цікавим для порівняння із результатами даного показника є дані щодо відповіді учасників на запитання: «Чи необхідним є забезпечення у програмі можливості для учасників самостійно обирати зміст навчання?»: 15 % учасників відповіли «Так»; 65 % – «Частково»; 8 % – «Ні». Також дуже показовим є той факт, що понад 90 % учасників модернізованої програми підвищення кваліфікації на запитання «Що для Вас було найскладнішим у програмі?» відповідають:

«Самостійно робити вибір». Така ситуація не викликає здивування, оскільки у традиційному форматі програм професійної підготовки керівників навчальних закладів відсутні можливості для реалізації її учасниками власної освітньої траєкторії та прояву свободи вибору, а також відповідальності за власні навчальні результати. Як наслідок, констатується низька готовність керівників навчальних закладів до розбудови власної траєкторії навчання.

Оцінка різних обсягів пропонованих учасникам навчальних модулів засвідчила, що оптимальним є обсяг у 6 академічних год. (такий формат відзначило 72 %). Результати оцінки учасниками ключових факторів, що забезпечують успіх програми підвищення кваліфікації, представлені на рис. 7.4.

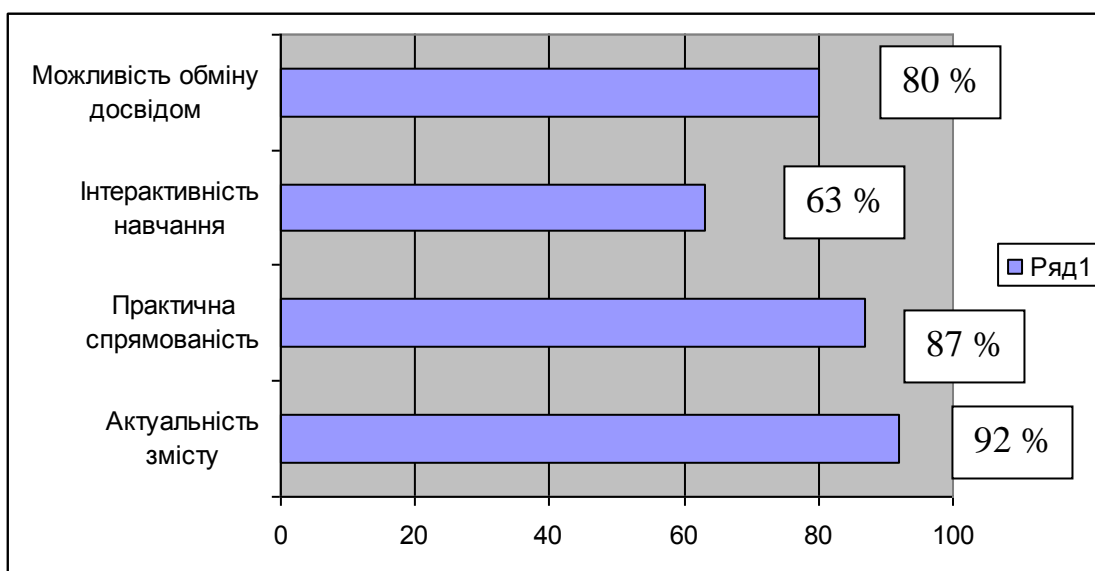


Рис. 7.4. Ключові фактори успіху програми, % учасників

Вищеконстатовані дані засвідчують, що найбільший відгук із запропонованих змін у програмі підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів м. Києва отримали відображення випереджувального змісту та практична спрямованість навчання, його прикладний характер. Дані, представлені у табл. 7.4, засвідчують загальні результати щодо успішності учасників програми.

Показовим також є зростання популярності програми серед керівників навчальних закладів України:

- у 2008–2009 навчальному році участь у програмі взяло 7 учасників з інших міст України;

- у 2009–2010 навчальному році – 30 учасників;
- у 2010–2011 навчальному році до програми у різних форматах долучилося біля 100 осіб.

Таблиця 7.5

**Результати завершення програми підвищення кваліфікації керівників
навчальних закладів м. Києва**

	<i>2008–2009</i>	<i>2009–2010</i>	<i>2010–2011</i>
<i>Загальна кількість учасників програми</i>	314	326	352
<i>Кількість учасників, які не завершили програму</i>	3	4	2
<i>Кількість учасників, які завершили програму з перевищенням необхідної кількості кредитів та достроково</i>	215	254	270

Вищезазначені дані засвідчують високу мотивацію учасників програми щодо її успішного завершення. Перевищення необхідної кількості кредитів і дострокове успішне завершення програми – факти, які є принципово важливими при аналізі результатів запровадження методології професійної підготовки управлінців-лідерів, враховуючи рівень реальної завантаженості діючих керівників навчальних закладів. Отримані результати засвідчують готовність і спроможність управлінців виділяти час, необхідний для власного професійного розвитку, за умови забезпечення високої якості умов для забезпечення такого розвитку.

При оцінці навчальних результатів на рівні 2 використовувалися чотири основні інструменти:

- тести – для оцінки знаннєвих компетенцій;
- практичні завдання – для оцінки вміннєвих компетенцій;
- самооцінка – для оцінки всіх видів компетенцій.

Крім того, учасникам програми підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів м. Києва було запропоновано оцінити рівень впливу програми на розвиток їх професійних компетенцій. Результати оцінки представлені на рис. 7.5.

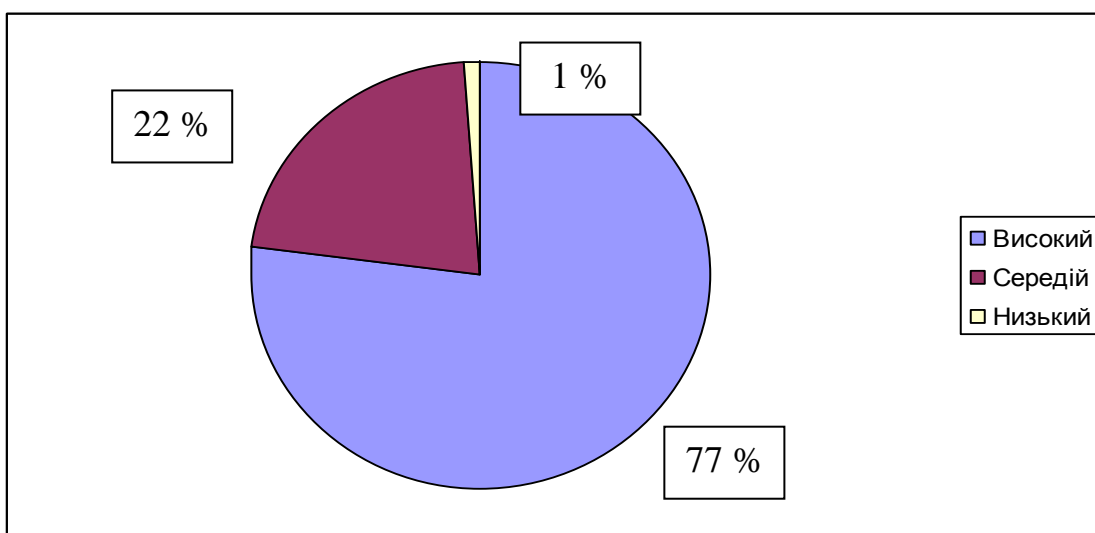


Рис. 7.5. Вплив програми на розвиток професійних компетенцій, % учасників

Таким чином, констатуємо висновок про високий рівень результативності навчання за модернізованою на основі методології професійної підготовки управлінців-лідерів програмою підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів.

При оцінці ефективності програми за рівнем 3 (влив на практичну діяльність) також використовувалося кілька показників (рис. 7.6 та 7.7).

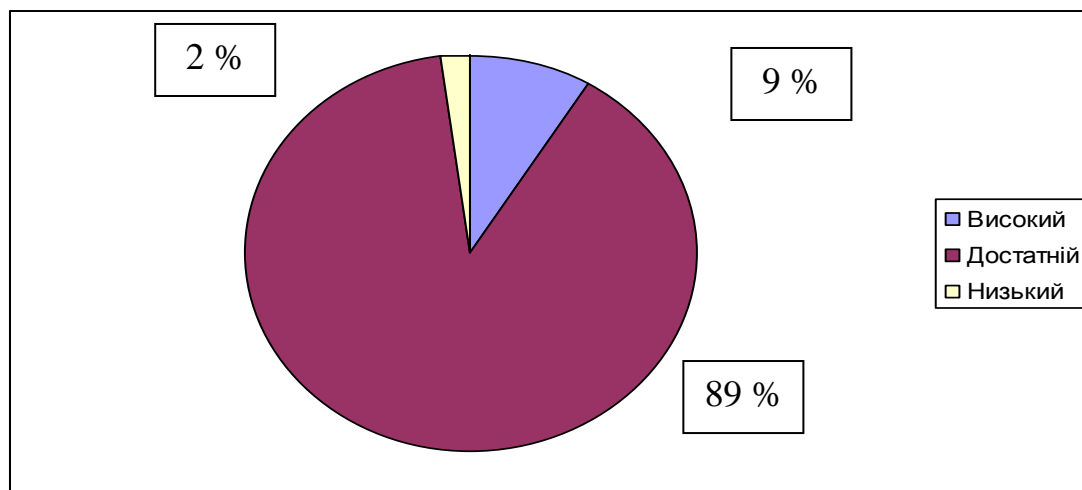


Рис. 7.6. Рівень практичної спрямованості програми, % учасників

Результати відповіді учасників на запитання «Чи використовуєте Ви отримані вміння у своїй професійній діяльності?» представлені на рис. 7.7.

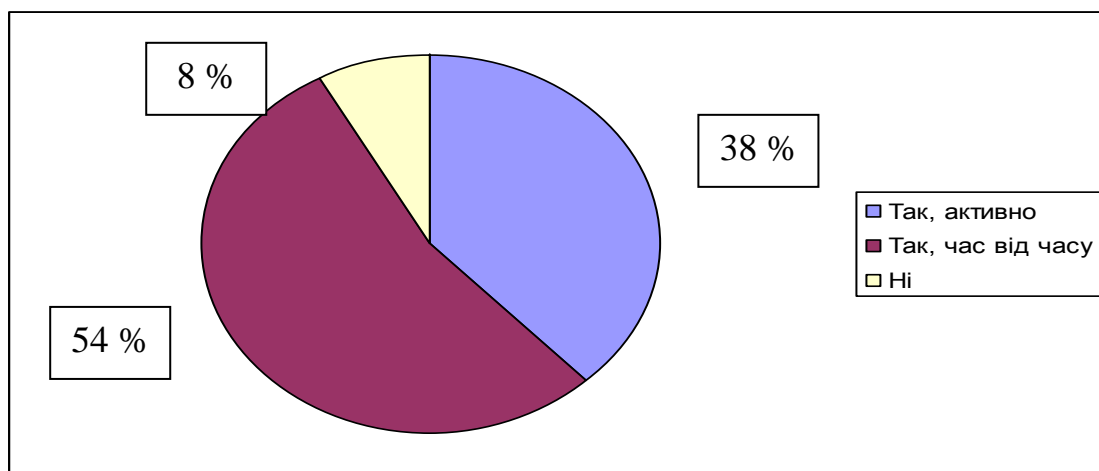


Рис. 7.7. Рівень використання отриманих практичних умінь у професійній діяльності, % учасників

На запитання «Якою мірою Ви оволоділи практичними інструментами для їх подальшого використання у Вашій професійній діяльності?»: 53 % учасників відповіли «Повністю, зможу самостійно використовувати їх»; 35 % - «Зможу використовувати їх при наявності консультативного супроводу»; 22 % - «Зможу використовувати їх у співпраці з тим, хто має більший досвід». При цьому всі учасники відзначили свою практичну готовність до запровадження зазначеного інструментарію. Представлені дані дають підстави стверджувати про високий рівень впливу оновленої програми підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів м. Києва на професійну діяльність останніх.

Оцінку ефективності програм на рівні шостого типу показників (зміни в організаційній культурі) засвідчують відповіді учасників на запитання:

- Чи дала програма поштовх до запровадження організаційних змін у Вашому навчальному закладі?;
- Оцініть рівень Вашої готовності до змін у організаційній культурі Вашого навчального закладу?;
- Оцініть рівень Вашої готовності до змін у Вашій професійній діяльності та особистому розвитку?» (рис. 7.8).

Як бачимо з діаграми, найбільшою серед означених показників виявилася власна готовність керівників навчальних закладів до змін та особистого розвитку.

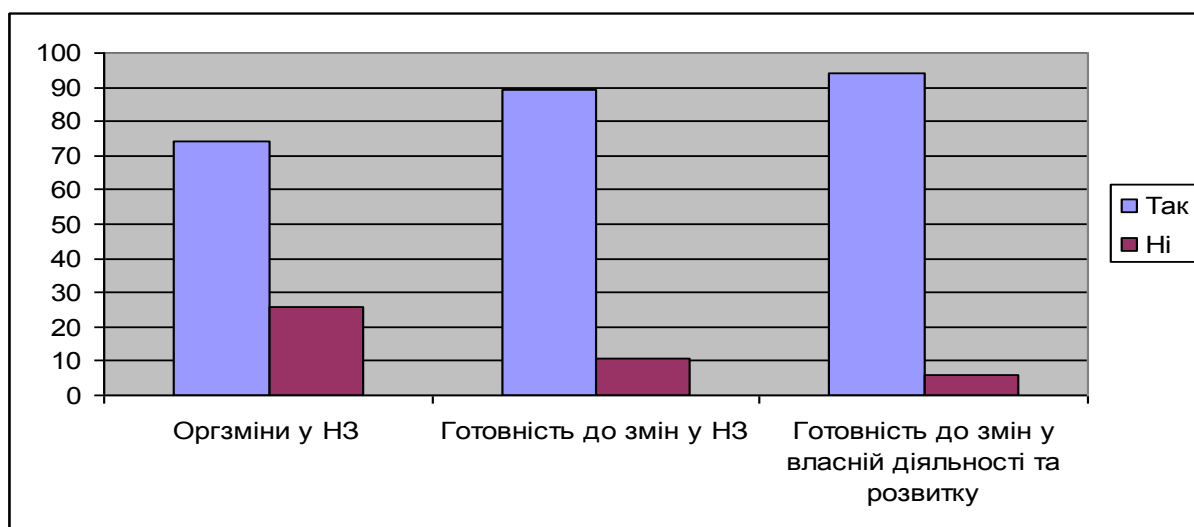


Рис. 7.8. Рівень впливу програми, % учасників

Узагальнюючи вищезазначене, можемо констатувати, що запровадження методології професійної підготовки управлінців-лідерів сприяє підвищенню ефективності програми підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів та забезпечує її високу якість. Завершуючи аналіз результатів реновації зазначеної програми, підкреслимо, що основними її організаційно-методичними знахідками є:

- Орієнтація на особистісні потреби учасників програми підвищення кваліфікації (щодо часу, змісту та формату навчання) стала одним і основних завдань, вирішення якого здійснюється через планування та реалізацію індивідуальної траєкторії навчання кожного учасника програми (індивідуальні навчальні плани).

- Надання учаснику програми реального (а не декларованого) права вибору часу, змісту та форми навчання, можливостей для формування і реалізації власної освітньої траєкторії значно підвищує мотивацію до навчання та забезпечує принцип розподіленої відповідальності за успішність професійного розвитку.

- Використання широкого спектру інтерактивних і практикоспрямованих методів навчання підвищує рівень залучення до навчального процесу кожного її учасника, сприяє розвитку групової взаємодії та широкому обміну провідним досвідом.

- Імплементація принципу різнорідності у навчальних групах дозволяє забезпечити у процесі навчання комплексний аналіз низки актуальних проблем щодо управління навчальними закладами.

- Прозорість і відкритість правил щодо організації навчального процесу й системи оцінювання її результатів, поєднання методів самооцінки й оцінки, оцінки вхідних і вихідних компетенцій, поточного та підсумкового контролю навчальних результатів, використання широкого спектру методів для моніторингу якості програми є нарізними каменями для імплементації парадигми лідерства у програму підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів м. Києва.

Додатково слід зазначити, що одним із найбільш критичних факторів для забезпечення ефективності та успішного запровадження інновацій подібного типу є кадрове забезпечення програми підвищення кваліфікації. З цією метою до проведення програми була залучена потужна команда експертів (у тому числі зарубіжних), тренерів, викладачів, які володіють необхідними професійними компетенціями, у тому числі лідерськими.

Передумови реновації програми підготовки магістрів за спеціальністю «Управління навчальним закладом». З вересень 2007 р. зазначена програма реалізовувалася у Київському університеті імені Бориса Грінченка у заочному форматі з використанням традиційних видів навчальної діяльності (начитка лекцій, самостійна робота, консультації) і незначним відсотком годин, відведених на практичні заняття. Показовим щодо популярності такого формату програми є той факт, що при наявному ліцензійному обсязі у 50 осіб кількість студентів у період з 2006 до 2008 р. не перевищувала 20 осіб. Анонімне анкетування студентів програми 2006–2007 (20 осіб) та 2007–2008 (19 осіб) навчальних років, здійснене з метою оцінки наявної на той час якості програми, засвідчило, що 60 % учасників вважали програму неефективною. Зазначені факти стали підставою для здійснення модернізації (реновації) магістерської програми за спеціальністю «Управління навчальним закладом».

Як і у попередньому випадку, основними інструментами для модернізації зазначеної програми були обрані: парадигма освітнього лідерства, методологія

професійної підготовки управлінців-лідерів та кредитно-модульна система організації навчання.

Модель модернізації програми підготовки магістрів за спеціальністю «Управління навчальним закладом». Розроблення моделі для реновації зазначеної програми стало результатом аналізу провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду, а також апробації низки організаційних аспектів – від тривалості сесій до внутрішнього стандарту комплексу навчально-методичних матеріалів. У результаті було запроваджено модель змішаного навчання через поєднання очних двотижневих сесій і навчання у міжсесійний період (2 місяці) за технологією дистанційного (електронного) навчання. Запровадження змішаної моделі професійної підготовки керівників навчальних закладів дозволяє значно інтенсифікувати процес професіоналізації управління освітою, додатково надаючи освітянам-управлінцям сучасне уявлення про дистанційне навчання, його переваги і можливості.

Кожна складова моделі змішаного навчання виконує свої завдання. Очні сесії призначаються для проведення інструктивних заходів щодо організації навчання, викладання вступу до дисциплін, що вивчаються, проведення консультацій, складання підсумкового контролю до дисциплін. Навчання під час очних сесій реалізується шляхом проведення тренінгів і майстер-класів, що дозволяє максимально активізувати групову роботу й обмін ідеями. У міжсесійний період учасникам програми за допомогою технології дистанційного навчання надається можливість ознайомитися з матеріалами електронної бібліотеки; виконати індивідуальні практичні завдання; перевірити рівень своїх знань за допомогою тестів для самоконтролю; скласти контрольний тест; за потреби отримати консультацію від викладача; взяти участь у груповому обговоренні тієї чи іншої проблеми у межах семінарських занять.

Високим є рівень варіативності навчального процесу, що передбачає можливості для відповідного «налаштування» змісту, методів і технологій навчання до потреб кожного учасника. По суті, мова йде про можливість для формування та реалізації кожним учасником індивідуальної освітньої траєкторії.

Це, у свою чергу, підвищує мотивацію тих, хто навчається, сприяє досягненню максимальних навчальних результатів та, окрім іншого, впливає на розвиток в учасників програми важливої у сьогоднішніх реаліях життєвої компетенції – адаптивності.

До основних переваг запровадженої в Університеті моделі реалізації магістерської програми за спеціальністю «Управління навчальним закладом» слід віднести:

- оперативне оновлення змісту навчальної програми;
- індивідуалізацію та диференціацію процесу навчання з урахуванням професійних потреб і особливостей кожного студента;
- високий рівень навчально-методичного та інформаційно-технологічного забезпечення;
- динамічність програми (тривалість навчання становить 1 рік і 2 місяці).

Навчально-методичне забезпечення програми є результатом введення в Університеті внутрішнього стандарту для комплексу навчально-методичних матеріалів. Складовими такого комплексу є: опорний конспект, презентації до очних занять, шаблони для виконання практичних завдань, тестові завдання для самооцінки та оцінки навчальних результатів, бібліотека електронних джерел тощо.

Моніторинг якості програми – важливий інструмент для її удосконалення та розвитку. Оцінка пропонованої моделі організації навчального процесу здійснюється в Університеті після кожної із стадій, як очної, так і дистанційної. Залежно від специфіки навчання учасникам програми пропонуються анкети, в яких відображені базові показники кожної стадії. Комплексна оцінка навчального процесу сприяє забезпеченню принципу «розподіленої відповідальності» за його організацію, підвищенню мотивації учасників та якості надання освітніх послуг.

Результати запровадження методології професійної підготовки управлінців-лідерів у магістерську програму за спеціальністю «Управління навчальним закладом». При оцінюванні результатів практичного запровадження методології професійної підготовки управлінців-лідерів у магістерську програму

за спеціальністю «Управління навчальним закладом», яке здійснюється у Київському університеті імені Бориса Грінченка, починаючи з 2008 р. і триває до цього часу, до уваги беруться показники кількох рівнів за моделлю Дж. Філіпса та Р. Стоуна, а саме:

- *Рівень 1.* Реакція і міра задоволеності учасників.
- *Рівень 2.* Процес і результати навчання.
- *Рівень 3.* Вплив на практичну діяльність.
- *6-й тип показників* – нематеріальні бенефіції від навчання – зміни в організаційній культурі.

У процес запровадження залучено 170 учасників програми та 27 викладачів. Дані щодо учасників за роками подані у табл. 7.5.

Таблиця 7.5

**Кількість учасників магістерської програми
за спеціальністю «Управління навчальним закладом»**

	<i>2008–2009</i>	<i>2009–2010</i>	<i>2010–2011</i>
<i>Кількість учасників програми</i>	75	50	50

Варто підкреслити, що при запровадженні нововведень у програму підготовки магістрів констатувалося значне збільшення бажаючих навчатися за програмою. Це привело до потреби збільшення ліцензованого обсягу у 2008–2009 навчальному році до 75 осіб (як вже зазначалося попередньо, кількість учасників програми до 2008–2009 навчального року не перевищувала 20 осіб) і виведення його на рівень 50 осіб у наступні роки.

Оцінку учасниками ефективності програми на рівні 1 (реакція і ступінь задоволення) ілюструють дані рис. 7.9 (відповідь учасників на запитання «Чи виправдалися Ваші очікування від програми?»).

Для оцінки ефективності програми на рівні 2 (процес і результати навчання) при оцінці навчальних результатів використовувалися чотири основні інструменти: тести – для оцінки знаннєвих компетенцій; практичні завдання – для оцінки вміннєвих компетенцій; метод «360°» – для оцінки поведінкових компетенцій; самооцінка – для оцінки всіх видів компетенцій.

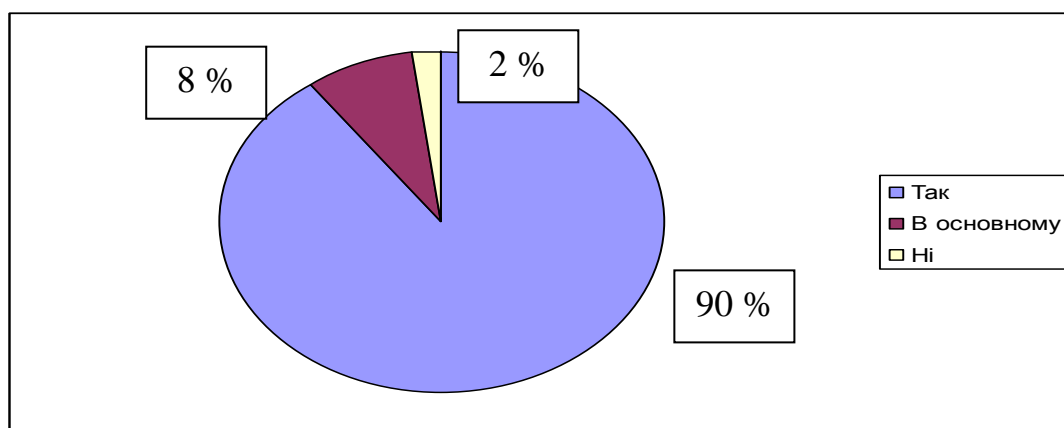


Рис. 7.9. Рівень задоволення очікувань від програми % учасників

Усереднені дані щодо результатів навчання за оновленою магістерською програмою представлені на рис. 7.10.

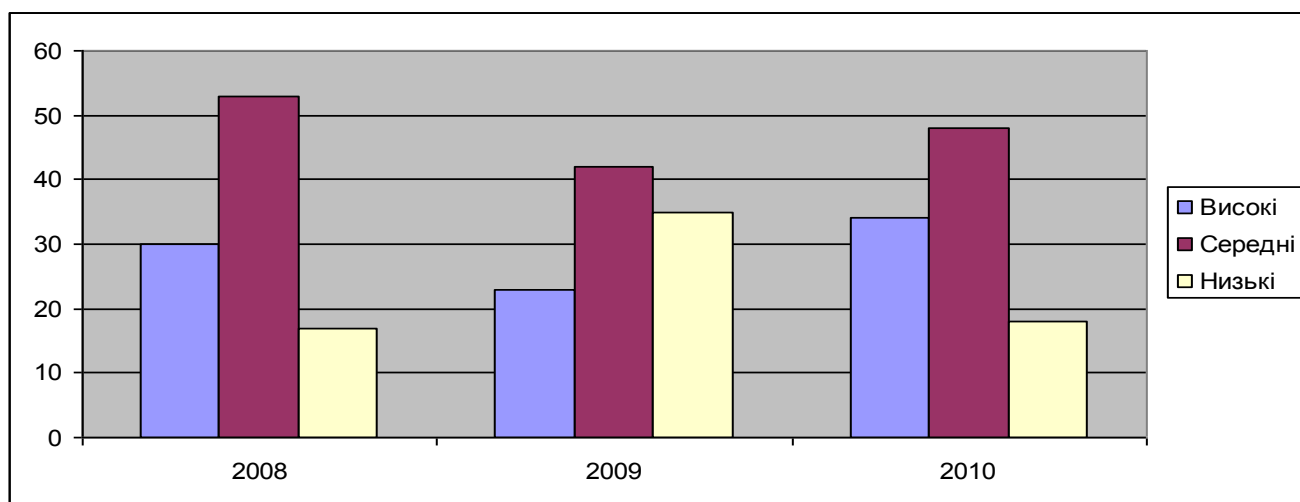


Рис. 7.10. Навчальні результати учасників магістерської програми

Дані засвідчують, що відсоток учасників, які мають: високий рівень навчальних результатів (дипломи з відзнакою) складає 23–34 %; середній – 42–53 %; низький – 17–35 %. При цьому у процент низького рівня також потрапили учасники, які не завершили програму з тієї чи іншої причини, їх кількість відповідно становила: 3 особи – у 2008–2009 навчальному році; 2 особи – у 2009–2010 навчальному році; 2 особи (у 2010–2011 навчальному році, станом на квітень 2011 р.).

Для оцінки рівня розвитку поведінкових компетенцій використовувався метод «360°». Усереднені дані (за період запровадження у магістерську програму за спеціальністю «Управління навчальним закладом» методології професійної

підготовки управлінців-лідерів) щодо розвитку поведінкових компетенцій, визначених у профілі управлінця-лідера, представлені за допомогою діаграми «павутинки» (рис. 7.11).

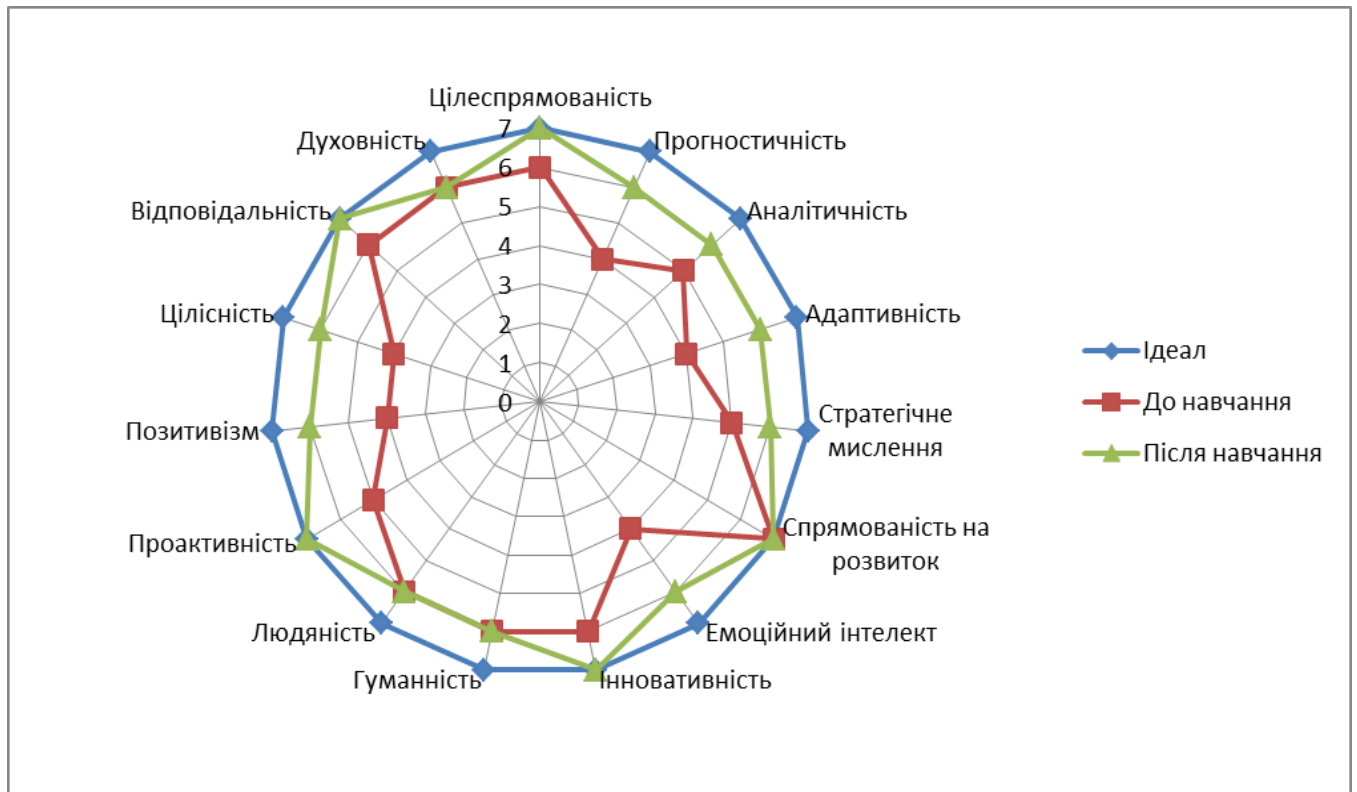


Рис. 7.11. Результати оцінки поведінкових компетенцій учасників програми

Дані засвідчують, що:

- достатньо розвиненими вже до початку навчання за програмою в учасників є такі поведінкові компетенції, як спрямованість на розвиток, відповідальність, цілеспрямованість, духовність, інновативність, людяність;
- потребують особливого акценту у процесі розвитку такі поведінкові компетенції як емоційний інтелект, прогностичність, позитивізм, цілісність, адаптивність, проактивність;
- отримали найбільший розвиток у процесі навчання такі поведінкові компетенції як прогностичність, адаптивність, емоційний інтелект, проактивність, позитивізм, цілісність.

Досить показовим щодо результатів запровадження методології професійної підготовки управлінців-лідерів у програму професійної підготовки керівників навчальних закладів на цьому рівні оцінювання також є показник, що засвідчує

кількість призначень у м. Києві на посаду керівника навчального закладу серед учасників магістерської програми за спеціальністю «Управління навчальним закладом», який складає від 5–12 %.

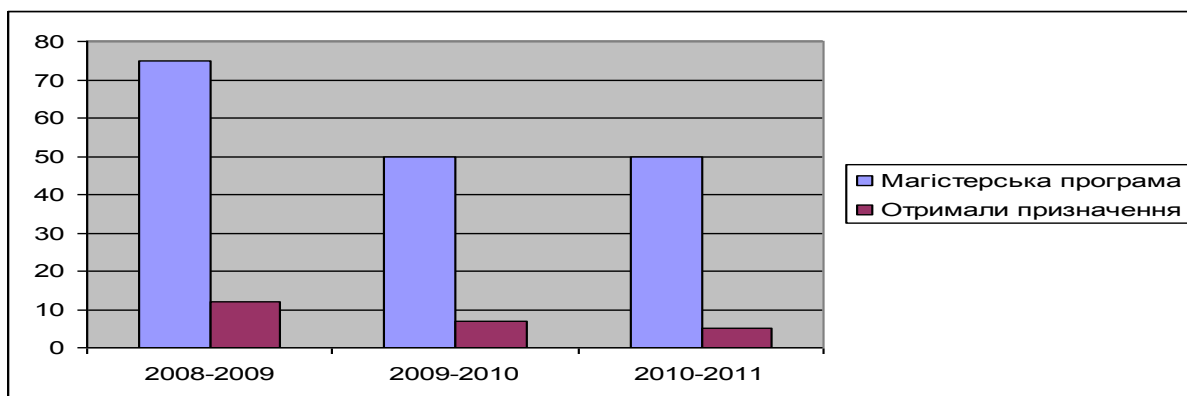


Рис. 7.12. Кількість учасників програми, які отримала призначення на керівну посаду під час навчання чи після завершення програми, % учасників

Додатково до вищеописаних параметрів було здійснено порівняння результатів оцінювання ефективності магістерської програми за спеціальністю «Управління навчальним закладом» з боку тих, хто завершив програму у 2010 та 2009 р., а також тих, хто навчається за програмою у даний час. Для оцінки було обрано 8 показників, а саме:

- 1) Рівень 1. Рівень задоволеності від навчання за програмою.
- 2) Рівень 2. Якість навчального процесу.
- 3) Рівень 2. Рівень власних навчальних результатів за програмою.
- 4) Рівень 3. Рівень практичної спрямованості програми.
- 5) Рівень 3. Рівень впливу програми на власну практичну діяльність.
- 6) Рівень 6. Рівень впливу програми на організаційну культуру навчального закладу.
- 7) Рівень 6. Рівень впливу програми на власний професійний розвиток.
- 8) Рівень 6. Рівень впливу програми на професійну кар'єру.

Результати оцінювання, що відображають високий рівень для вищезазначених параметрів, представлені на рис. 7.13.

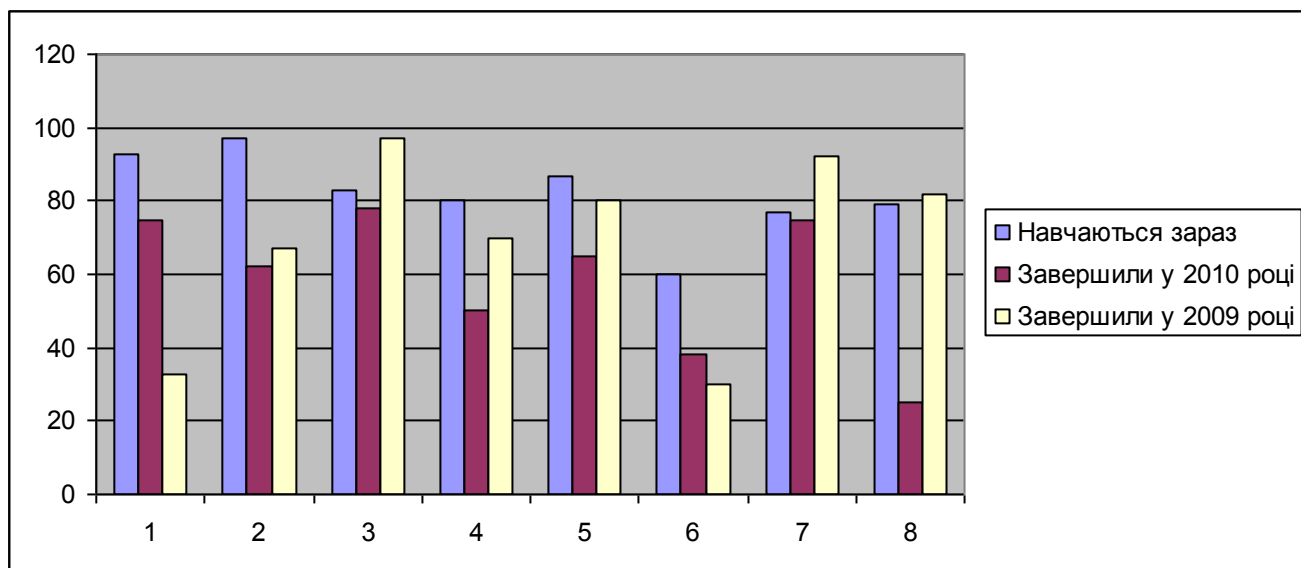


Рис. 7.13. Оцінка ефективності програми на високому рівні, % учасників

Дані засвідчують, що:

- рівень задоволеності від навчання за програмою (1) з часом має тенденцію до зменшення;
- рівень оцінки якості навчального процесу (2) є найвищим у групі, яка навчається у даний момент;
- рівень власних навчальних результатів за програмою (3) корелюється із офіційними даними щодо успішності навчання за програмою (див. рис. 7.10);
- рівень практичної спрямованості програми (4) має тенденцію до зменшення із плином часу;
- рівень впливу програми на власну практичну діяльність (5) має динаміку аналогічну до попереднього показника;
- рівень впливу програми на організаційну культуру навчального закладу (6) значно спадає у порівнянні з періодом навчання за програмою;
- рівень впливу програми на власний професійний розвиток (7) залишається достатньо високим і має тенденцію до зростання;
- рівень впливу програми на професійну кар'єру (8) аналогічно до попереднього показника має тенденцію до зростання.

Вищезазначене дає підстави констатувати, що запровадження методології професійної підготовки управлінців-лідерів у магістерську програму за спеціальністю «Управління навчальним закладом» підвищує її ефективність.

Особливості запровадження принципів професійної підготовки управлінців-лідерів у програми підготовки керівників навчальних закладів. З метою більш детального висвітлення змісту результатів запровадження методології професійної підготовки управлінців-лідерів у програми підготовки керівників навчальних закладів окремо звернемося до особливостей запровадження деяких із виявлених у процесі дослідження принципів.

Практична реалізація принципів орієнтації на профіль та домінування поведінкових компетенцій здійснювалося у межах кожного навчального модуля вищезазначених програм шляхом ідентифікації, розвитку та вимірювання навчальних результатів у формі професійних компетенцій (знаннєвих, вміннєвих, поведінкових), а також використання релевантних методів навчання.

Розвиток потенціалу – імплементація цього принципу здійснюється через викладання низки навчальних модулів, спрямованих на ідентифікацію та розвиток потенціалу кожного учасника, а також забезпечення особистісно-орієнтованого характеру навчального процесу.

Імплементація принципу рефлексії для самопізнання здійснюється за допомогою використання психологічних тестів, розроблення особистих профілів компетенцій, їх оцінку, формування планів індивідуального розвитку. Крім того, учасникам програми пропонується навчальний модуль «Самоменеджмент лідерських якостей», який передбачає використання цілого комплексу методів для самопізнання і саморозвитку.

Розподілена відповідальність та позитивна мотивація – в основі цього принципу лежить розуміння та визнання того факту, що якість навчання є максимальною за умови відповідальності за організацію та реалізацію навчального процесу викладачів, самих учасників програми, адміністрації Університету, а також закладів, у яких працюють учасники програми. На першому етапі поряд із відповідальністю за якість навчального процесу з боку

організаторів (викладачів і адміністрації Університету) програми важливо здійснити конкретні кроки задля «включення» відповідальності самих учасників. Тут фіксується чіткий взаємозв'язок із попереднім принципом саморозвитку. До здійснених в Університеті конкретних кроків слід віднести:

- участь тих, хто навчається, у формуванні певних елементів програми навчання (вибір контенту, методів навчання). Тут також проявляється дія принципу вибору, свободи і творчості;

- запровадження моделі «розподіленого оцінювання» результатів навчання, коли окрім оцінювання з боку викладача використовується самооцінка учасником та його оцінювання іншими учасниками.

Такі незначні, але важливі кроки дозволяють учасникам програми взяти відповідальність за свій професійний розвиток.

Участь організації у процесі професійного розвитку керівника забезпечується через залучення колективів навчальних закладів (або окремих членів) до виконання практичних завдань, які пропонуються у межах навчальних модулів. Наприклад, у межах модуля «Організаційне лідерство» як завдання пропонується розробити та обговорити з колективом плані дій щодо запровадження системи організаційної діагностики у навчальному закладі. У межах модуля «Стратегічне лідерство» – учасники розробляють концепції розвитку власних навчальних закладів.

Характеристика позитивності, у першу чергу, має стосуватися мотивації учасників та атмосфери навчання, оскільки саме позитивна мотивація відіграє у розвитку лідерських якостей вирішальну роль. Саме тому стиль комунікації, методика оцінювання навчальних результатів, методи групової та індивідуальної роботи у процесі навчання повинні бути зорієнтовані у напрямі формування позитивної психологічної атмосфери.

Принцип партнерства та діалогічності. Побудова процесу навчання на засадах вищезазначених принципів сприяє формуванню взаємної довіри у процесі навчання (між викладачами, учасниками, адміністраторами), що веде до розбудови синергетичної комунікації, основу якої закладає діалог. Формування

культури ведення професійного діалогу – одне із основних завдань вищезазначених програм, які реалізуються у Київському університеті імені Бориса Грінченка.

Локальні умови та фактори, які вплинули на успіх процесу запровадження методології професійної підготовки управлінців-лідерів у програми підготовки керівників навчальних закладів м. Києва. Завершуючи висвітлення результатів дослідження, вважаємо за необхідне ідентифікувати ті локальні умови та фактори, які забезпечили успіх процесу запровадження отриманих теоретичних висновків на практиці. До таких слід віднести:

- 1) наявність політичної підтримки з боку керівництва ГУОН м. Києва та керівництва Київського університету імені Бориса Грінченка;
- 2) зв'язки з громадськістю, широке залучення освітянської спільноти до обговорення процесу реновації програм, відкритість і щирість обговорення;
- 3) безпосередня участь у реновації програм керівників навчальних закладів у ролі викладачів (до викладацької діяльності протягом 2008–2011 років було залучено понад 30 діючих і колишніх керівників навчальних закладів);
- 4) вибір оптимальної моделі для реновації програм – моделі, яка максимально адаптована до наявних локальних умов (у тому числі до рівня готовності учасників програми, рівня наявних матеріально-технічних ресурсів тощо);
- 5) здійснення неперервного процесу моніторингу якості та ефективності програм та їх постійне удосконалення.

Результати запровадження методології професійної підготовки управлінців-лідерів стали підґрунтям для формулювання практичних рекомендацій. До таких, зокрема, слід віднести алгоритм розроблення та імплементації програм подібного спрямування, який є таким:

1. Розробити профіль (рамки компетенцій) лідера з урахуванням загального профілю лідера, галузевої специфіки та локальних умов.

2. Створити модель організації навчального процесу з урахуванням специфіки цільової аудиторії програми, локальних умов, організаційних і технічних можливостей навчального закладу.

3. Розробити стандарт (перелік обов'язкових вимог) для комплексу навчально-методичних матеріалів програми.

4. Сформувати команду викладачів, забезпечивши їх чітку орієнтацію на розроблений профіль лідера.

5. Провести групові тренінги та індивідуальні консультації з викладачами з метою їх ознайомлення з пропонованою моделлю, розробленим стандартом і опанування методів розвитку лідерських компетенцій.

6. Шляхом проведення групових обговорень та узгодження наповнити змістовну структуру програми.

7. Забезпечити розроблення комплексів навчально-методичних матеріалів викладачами, їх експертизу на предмет дотримання стандарту та моделі.

8. Провести апробацію розроблених навчальних модулів шляхом їх проведення для групи викладачів, залучених до програми, з метою забезпечення цілісності всієї програми та усунення можливих протиріч між її окремими елементами.

9. З урахуванням результатів апробації визначити та реалізувати заходи, необхідні для удосконалення профілю, моделі організації навчального процесу, стандарту комплексу навчально-методичних матеріалів та змістовної структури програми, а також команди викладачів.

10. Розробити систему заходів для забезпечення неперервного процесу моніторингу та оцінки ефективності програми.

11. Здійснити експертизу отриманих параметрів програми на предмет їх відповідності виявленим закономірностям і принципам професійної підготовки управлінців-лідерів, врахування умов ефективності та дотримання організаційно-методичних умов їх забезпечення.

12. Забезпечити легітимізацію програми та здійснити її запровадження.

Перспективи подальшого удосконалення програм підготовки керівників навчальних закладів на основі методології професійної підготовки управлінців-лідерів. При ідентифікації перспектив подальшого руху за основу візьмемо виявлені у процесі дослідження умови ефективності професійної підготовки управлінців-лідерів, у результаті чого констатуються такі практичні рекомендації:

1. Відповідно до першої умови необхідним є здійснення конкретних заходів на рівні м. Києва щодо легітимізації профілю компетенцій керівника-лідера навчального закладу та використання його при відборі на посади, оцінці управлінської діяльності керівників навчальних закладів, у тому числі під час процесу атестації.

2. Відповідно до другої умови необхідним є здійснення щорічного оновлення профілю компетенцій керівника-лідера навчального відповідно до вимог і викликів професійної діяльності.

3. Відповідно до третьої умови необхідним є залучення до активної участі у процесі планування, проектування і реалізації навчальних програм керівництва та співробітників ГУОН м. Києва, а також районних управлінь освіти.

4. Відповідно до четвертої умови є необхідним визнання навчальних програм та їх результатів як складової кадрової політики, інтегрованого компоненту цілісної системи заходів із розвитку лідерського потенціалу керівників навчальних закладів у м. Києві.

5. Відповідно до п'ятої умови виникає потреба реалізації заходів, спрямованих на визнання та імплементацію парадигми освітнього лідерства на всіх рівнях організаційної вертикалі системи управління навчальними закладами у м. Києві.

6. Відповідно до четвертої умови необхідним є посилення культури організаційного лідерства у Київському університеті імені Бориса Грінченка.

7. Відповідно до сьомої умови необхідним є створення організаційних умов для забезпечення відкритості до інновацій і змін при одночасному забезпеченні адаптивності та врахуванні локальних параметрів задля спрямування до

досконалості як самих програм професійної підготовки керівників навчальних закладів, так і їх учасників.

Комплексне врахування вищезазначених рекомендацій здійснено при плануванні проекту «Лідерство в освіті» як складової Програми розвитку освіти м. Києва на 2011-2014 роки.

Висновки до сьомого розділу

Здійснений аналіз вітчизняного нормативного поля реалізації програм професійної підготовки керівників навчальних закладів засвідчив, що чинний Галузевий стандарт вищої освіти України «Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.00009 «Управління навчальним закладом»» потребує удосконалення з метою орієнтації на профіль (рамки компетенцій) управлінця-лідера та спрямування на реалізацію управлінської парадигми – лідерства, а саме у напрямі:

- посилення світоглядно-філософського аспекту підготовки;
- включення до освітньо-професійної програми змістовних модулів з лідерства (основи лідерства, індивідуальне лідерство, організаційне лідерство, стратегічне лідерство, інноваційне лідерство, освітнє лідерство, глобальне лідерство);
- зменшення акценту адміністративно-контролюючих функцій;
- доповнення Стандарту шляхом визначення необхідних поведінкових компетенцій;
- відображення у змісті випереджувального контенту – модулів, зорієнтованих на висвітлення сучасних тенденцій розвитку освітньої сфери, провідного педагогічного й управлінського досвіду, освітньої політики та реформ.

Найбільш суттєвою вадою чинного Стандарту є його «переобтяженість», пов'язана із деталізацією змісту навчання при одночасній відсутності узагальнюючого концептуального орієнтира у вигляді профілю (рамок компетенцій) керівника навчального закладу. Така ситуація веде до формалізації

професійної підготовки керівників навчальних закладів в Україні та її неузгодженості із концептом нинішньої освітньої політики.

Професійна підготовка керівників навчальних закладів реалізується засобами формальної, неформальної та інформальної освіти. Професійна підготовка керівників навчальних закладів в Україні здійснюється через програми вищої освіти, підвищення кваліфікації та міжкурсовий період, а також у межах так званих «шкіл резерву». Результатом професійної підготовки керівників навчальних закладів є професійний розвиток – розвиток професійної компетентності. Важливим є визнання того факту, що організаційний розвиток навчальних закладів починається із професійного розвитку їх керівників і завершується при його відсутності.

Ідентифікація організаційно-педагогічних умов для реалізації професійної підготовки керівників навчальних закладів у напрямі розвитку їх лідерського потенціалу передбачає формулювання завдань і шляхів їх виконання відповідно до закономірностей і принципів професійної підготовки управлінців-лідерів. Такий підхід дозволяє забезпечити системну кореляцію, конкретизацію та відобразити прикладний характер.

Результати практичного запровадження методології професійної підготовки управлінців-лідерів у програми підготовки керівників навчальних закладів засвідчили факт підвищення ефективності останньої.

Матеріали розділу представлені у публікаціях автора:

- Калашнікова С. А. Основи проектного менеджменту для керівника навчального закладу : навч. посіб. / С. А. Калашнікова ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т лідер. освіт. законодав. і політики. – К. : [Київ. ун-т ім. Б. Грінченка], 2009. – 44 с.

- Калашнікова С. А. Планування та реалізація освітніх проектів : навч. посіб. / С. А. Калашнікова ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т лідер., освіт. законодав. і політики. – К. : [Київ. ун-т ім. Б. Грінченка], 2009. – 40 с.

- Навчальна програма та методичні рекомендації до модуля «Управління освітою у зарубіжних країнах» / [уклад. С. А. Калашнікова]. – К. : УАДУ, 2000. – 23 с.

- Калашнікова С. А. Державна політика в галузі освіти: необхідність зміни визначальних параметрів / С. А. Калашнікова // Зб. наук. пр. Укр. акад. держ. упр. при Президентові України. – К., 2000. – Вип. 2, ч. IV. – С. 359–364.

- Калашнікова С. А. Державна політика сприяння освітньому лідерству (з досвіду США) / С. А. Калашнікова // Гуманітарні науки. – 2010. – № 1(19). – С. 97–102.

- Калашнікова С. А. Запровадження інноваційних підходів до підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів: досвід Київського міського педагогічного університету імені Б.Д. Грінченка / С. А. Калашнікова, І. О. Линьова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. / КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2009. – № 12 (2) – С. 32–40.

- Калашнікова С. А. Запровадження кредитно-модульного підходу організації навчання у систему підвищення кваліфікації керівників закладів освіти: досвід Київського міського педагогічного університету імені Б.Д. Грінченка / С. А. Калашнікова, І. О. Линьова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. (Дод.1) / Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2009. – Тем. вип. : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – С. 399–403.

- Калашнікова С. А. Механізми забезпечення інноваційного розвитку сучасного університету / С. А. Калашнікова // Вища школа. – 2009. – № 11. – С. 17–22.

- Калашнікова С. А. Модернізація програм підготовки керівників навчальних закладів на основі концептуальних засад професійної підготовки управлінців-лідерів [Електронний ресурс] / С. А. Калашнікова // Освітологічний дискурс. – 2011. – № 3. – 24 с. – Режим доступу до журн.: <http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/index.html>. – Назва з екрану.

- Калашнікова С. А. Принципи професійної підготовки керівників навчальних закладів (досвід Київського університету імені Бориса Грінченка) / С. А. Калашнікова // Вища школа. – 2010. – № 9. – С. 25–33.

- Калашнікова С. А. Професійна підготовка керівників навчальних закладів за технологією змішаного навчання / С. А. Калашнікова // Вища освіта України – 2010. – № 2 (37). – С. 105–108.

- Калашнікова С. А. Технологія застосування компетентісно орієнтованого підходу для професійної підготовки керівників навчальних закладів [Електронний ресурс] / С. А. Калашнікова // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 4. – 14 с. – Режим доступу до журн.: <http://www.tme.uomo.edu.ua>. – Назва з екрану.

- Калашнікова С. А. Шляхи забезпечення принципу науковості та компетентності в управлінні вищою освітою (аналіз зарубіжного досвіду) / С. А. Калашнікова // Наук. вісн. Чернівець. ун-ту. Сер. Педагогіка та психологія. – Чернівці, 2000. – Вип. 99. – С. 64–69.

ВИСНОВКИ

У дисертації на основі аналізу вітчизняного і зарубіжного досвіду запропоновано новий підхід до професійної підготовки управлінців як лідерів. Шляхом застосування функціонально-компетентнісного аналізу управлінської діяльності визначено й обґрунтовано методологію професійної підготовки управлінців-лідерів та здійснено її практичне запровадження у вітчизняну практику (на прикладі підготовки керівників навчальних закладів). Одержані у процесі дослідження результати підтвердили вихідну гіпотезу, засвідчили досягнення мети, виконання визначених завдань і стали підґрунтям для формування таких висновків і рекомендацій:

1. Установлено, що існуюча система професійної підготовки управлінців потребує модернізації своїх базових параметрів відповідно до сучасних суспільних трансформацій, освітньої парадигми людиноцентризму та у світлі нової управлінської парадигми – лідерства. Визначення та модернізація параметрів професійної підготовки управлінців має здійснюватися через: аналіз еволюції управління та тенденцій його розвитку; визначення вимог суспільства до сучасного управління та сучасного управлінця; вивчення і врахування провідного досвіду професійної підготовки управлінців; розроблення та запровадження інноваційних моделей професійного розвитку управлінців; систематизацію та поширення результатів запровадження. Застосування здобутків провідного зарубіжного досвіду для розроблення вітчизняних моделей потребує адаптації до національних, регіональних і локальних параметрів. Адаптація має стосуватися змістовного, методичного, організаційного та технологічного аспектів.

Крім того, аналіз вітчизняних наукових педагогічних праць із професійної підготовки управлінських кадрів засвідчив відсутність досліджень у контексті професійної підготовки управлінців-лідерів, а також дав змогу виявити напрями, що потребують дослідження з метою обґрунтування методології професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій.

2. Виявлено, що лідерство є одночасно положенням (статичний аспект) і процесом впливу (динамічний / процесний аспект), в основі якого – прояв лідерських якостей особистості. Наявність статичного аспекту продукує процесний аспект лідерства. Інтеграція сутності лідерства та положень компетентнісного підходу дає змогу розглядати лідерство і як провідне положення особистості чи соціального утворення, що обумовлене наявністю відповідних якостей (лідерських компетенцій), які спричиняють якісну та ефективну діяльність (у тому числі й управлінську), і як процес впливу особистості чи соціального утворення на власну діяльність чи діяльність інших на основі особистих якостей (лідерських компетенцій).

Лідерство є вищим у порівнянні з адмініструванням і менеджментом еволюційним та якісним рівнем управління. Врахування статичного та процесного прояву лідерства, еволюційних рівнів управління дає змогу визначити лідерство як управління, що реалізується шляхом впливу на послідовників (їх поведінку) на основі особистих якостей (лідерських компетенцій) задля досягнення суспільно значущих цілей.

Обґрунтовано, що лідерство є новою управлінською парадигмою, сутність якої відповідає сучасним реаліям. Наявні суспільні трансформації та тенденції актуалізують потребу в лідерстві. Відсутність лідерської спроможності управлінців перешкоджає суспільному прогресу. Імплементація парадигми лідерства у систему соціального управління має здійснюватися шляхом розбудови індустрії розвитку лідерського потенціалу управлінців, що породжує необхідність модернізації параметрів існуючої системи професійної підготовки управлінських кадрів (місія, цілі, завдання, зміст, методи, технології, результати) у контексті лідерства.

3. Визначено, що провідні зарубіжні та вітчизняні бізнес-школи, а також тренінгові компанії, визнаючи важливість і критичну необхідність професійного розвитку бізнес-лідерів, спрямовують свої зусилля на виконання цього завдання шляхом розроблення та реалізації короткотермінових, середньострокових і довгострокових програм із лідерства. Змістовний спектр зазначених програм

традиційно включає: індивідуальне, організаційне, стратегічне лідерство та лідерство змін (інноваційне лідерство). У зарубіжній практиці також констатується напрямок із розвитку глобального лідерства. Специфічною особливістю вітчизняних програм є наявність у них культурно-світоглядних блоків.

Виявлено, що як у зарубіжній, так і у вітчизняній практиці використовуються різні формати для реалізації навчальних програм і досягнення заявлених навчальних цілей, зокрема, очний та змішаний. У зарубіжній практиці наявний і виключно дистанційний формат навчання, у тому числі при реалізації управлінського коучингу. До традиційних методів з розвитку лідерських якостей управлінців, які застосовуються як у зарубіжній, так і у вітчизняній практиці, слід віднести: зустрічі з експертами, організаційні проекти, плани індивідуального розвитку, коучинг, рольові ігри. Поряд з цим, зарубіжні програми більш широко застосовують методи психологічного та творчо-креативного спрямування. Програми професійної підготовки бізнес-лідерів зорієнтовані на розвиток поведінкових компетенцій, для оцінки яких традиційно використовується метод «360°».

4. Визначено, що нова модель державного управління «чутливе врядування» передбачає формування нової корпоративної культури, в основі якої розвиток лідерства та розбудова організаційного навчання на державній службі. Провідний зарубіжний досвід професійної підготовки лідерів для сфери державного управління констатує наявність: чіткої спрямованості державних кадрових політик провідних країн на розвиток лідерського потенціалу вищих державних службовців; нормативно-правового підґрунтя для забезпечення політичної підтримки та інтегрованості професійного розвитку управлінців-лідерів у систему державної служби; широкого спектру програм професійної підготовки державних лідерів, які інтегровані у національні політики з розбудови кадрового потенціалу; високого рівня організаційного та методичного забезпечення програм професійної підготовки управлінців-лідерів, усвідомлення їх доленосного значення для суспільного розвитку; чітких орієнтирів і результатів

реалізації програм професійної підготовки управлінців-лідерів у вигляді національно визначених рамок лідерських компетенцій (профілі державних лідерів).

Змістовний спектр зазначених програм детермінується основними функціями сучасного вищого державного службовця, серед яких: розроблення та реалізація стратегії реформування державної служби, залучення та розвиток персоналу державної служби, ефективна комунікація зі стейкхолдерами, управління змінами, самовдосконалення. До переліку методів, які використовуються для розвитку лідерських компетенцій вищих державних службовців, віднесено: навчання через дію, коучинг, проектна діяльність, вправи на розбудову команд, зустрічі з експертами, рефлексія тощо. Більшість програм професійної підготовки державних лідерів реалізуються в очному та змішаному (очно-дистанційному) форматі.

5. Встановлено, що зарубіжні програми професійної підготовки лідерів для сфери освіти чітко корелюються зі складовими визначеного та легітимізованого профілю керівника-лідера навчального закладу і стандартами з освітнього лідерства. Така кореляція є ключовим фактором для забезпечення ефективності зазначених програм.

З'ясовано, що програми з професійної підготовки управлінців-лідерів для сфери освіти: зорієнтовані на розвиток індивідуального та організаційного лідерства з акцентом на специфіку освітньої діяльності та розвиток лідерських компетенцій; різняться за тривалістю (довгострокові, середньострокові, короткострокові), статусом (дипломні, сертифікаційні), освітнім рівнем (магістерські, докторські); характеризуються наявним широким змістовним спектром, зорієнтованим на відповідний сектор освітньої системи (середня освіта, вища освіта тощо); використовують методичний інструментарій, спрямований на розвиток поведінкових компетенцій управлінців-лідерів (практичні вправи, аналіз ситуацій, зустрічі з експертами, навчання через дію, коучинг, стажування, проектна діяльність тощо). Крім того, встановлено тенденцію до реалізації на національному рівні спеціально розроблених сертифікаційних навчальних

програм як інтегрованих складових у системі державної кадрової політики та професіоналізації управління освітою. Успішне завершення програм такого типу є обов'язковою передумовою для допуску до управління навчальними закладами (призначення на посади керівників освітніх інституцій).

6. Обґрунтовано методологію професійної підготовки управлінців-лідерів, до якої включено: закономірності, принципи, зміст, педагогічну технологію, оцінювання та умови ефективності професійної підготовки управлінців-лідерів. До закономірностей професійної підготовки управлінців-лідерів віднесено такі:

- 1) залежність між складовими процесу професійної підготовки управлінців-лідерів (у вигляді структури);
- 2) взаємообумовленість ролей, функцій та компетенцій управлінця-лідера (у вигляді профілю);
- 3) послідовність кроків для забезпечення збалансування індивідуальних та організаційних потреб із загальним профілем управлінця-лідера (у вигляді стратегії розвитку лідерського потенціалу управлінців);
- 4) залежність між рівнями управління та рівнями компетенцій.

На основі виявлених закономірностей і шляхом врахування принципів сучасної освітньої парадигми людиноцентризму, а також принципів навчання дорослих сформульовано 12 принципів професійної підготовки управлінців-лідерів, до яких віднесено:

- 1) принцип орієнтації на профіль;
- 2) принцип домінування поведінкових компетенцій;
- 3) принцип виховання лідерів;
- 4) принцип опори на цінності, духовності та моральності;
- 5) принцип розвитку потенціалу;
- 6) принцип рефлексії для самопізнання;
- 7) принцип вибору, свободи і творчості;
- 8) принцип розподіленої відповідальності і позитивної мотивації;
- 9) принцип партнерства та діалогічності;
- 10) принцип актуальності змісту;

11) принцип релевантності методів;

12) принцип лідерства.

Виявлено, що зміст професійної підготовки управлінців-лідерів, детермінований на основі розробленого профілю управлінця-лідера, включає сім змістовних блоків у послідовності:

1. Лідерство: сутність та значення.

2. Індивідуальне лідерство.

3. Організаційне лідерство.

4. Стратегічне лідерство.

5. Інноваційне лідерство.

6. Галузеве лідерство (залежно від сфери діяльності, наприклад – державне лідерство, освітнє лідерство, підприємницьке лідерство тощо).

7. Глобальне лідерство (з орієнтацією на міжсекторальну та міжнародну взаємодію).

Педагогічна технологія професійної підготовки управлінців-лідерів формується шляхом застосування методик, методів і технологій, спрямованих на розвиток лідерських компетенцій.

7. Встановлено, що специфіка оцінювання професійної підготовки управлінців-лідерів проявляється у необхідності його реалізації на різних рівнях (за моделлю Дж. Філіпса та Р. Стоуна); вимірюванні відповідних показників, притаманних кожному із рівнів; застосуванні методів оцінки компетенцій (першочергово, поведінкових). До останніх, зокрема, належать: метод «360°», інтерв'ю, імітація робочих ситуацій, психологічні тести, технологія «Центр оцінки» та ін.

Ідентифіковано умови для підвищення ефективності професійної підготовки управлінців-лідерів, що корелюються із визначеними закономірностями, принципами і змістом. Констатовано, що ефективність професійної підготовки управлінців-лідерів зростатиме за умов:

1) підвищення «рівня легітимності» профілю компетенцій управлінця-лідера, його обов'язкового застосування при відборі на управлінські посади,

оцінці управлінської діяльності, оцінці потреб і результатів професійного розвитку управлінців;

2) своєчасного оновлення профілю компетенцій управлінця-лідера відповідно до вимог і викликів професійної діяльності;

3) забезпечення активної участі у процесі планування, проектування і реалізації навчальних програм самих учасників і ключових стейкхолдерів;

4) реалізації навчальних програм як складової кадрової політики, інтегрованого компоненту цілісної системи заходів із розвитку лідерського потенціалу управлінців;

5) визнання та імплементації парадигми лідерства на всіх рівнях організаційної вертикалі;

6) функціонування самої освітньої інституції, яка реалізує навчальні програми, на засадах організаційного лідерства;

7) її відкритості до інновацій і змін при одночасному забезпеченні адаптивності та врахуванні локальних параметрів задля спрямування до досконалості.

8. Теоретично обґрунтовану методологію професійної підготовки управлінців-лідерів запроваджено у програми професійної підготовки керівників навчальних закладів. Практичні кроки щодо запровадження розробленої методології включали:

– модернізацію програм професійної підготовки керівників навчальних закладів із врахуванням закономірностей професійної підготовки управлінців-лідерів;

– імплементацію у навчальний процес принципів професійної підготовки управлінців-лідерів;

– інтеграцію у зміст навчання модулів з лідерства;

– застосування методик, методів і технологій, спрямованих на розвиток лідерських компетенцій керівників навчальних закладів;

– оцінювання результатів імплементації за визначеними рівнями та показниками, а також оцінювання рівня розвитку поведінкових компетенцій учасників програми відповідно до профілю управлінця-лідера за методом «360°».

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що запровадження методології професійної підготовки управлінців-лідерів у програми професійного розвитку керівників навчальних закладів сприяє підвищенню їх ефективності та забезпечує їх відповідність сучасним суспільним трансформаціям і викликам, а також слугує професіоналізації управління освітою.

Результати запровадження стали підґрунтям для формулювання практичних рекомендацій у формі алгоритму розроблення та імплементації програм подібного спрямування, а також практичних рекомендацій для удосконалення програм професійної підготовки керівників навчальних закладів відповідно до умов ефективності професійної підготовки управлінців-лідерів.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми. До перспективних напрямів подальших наукових досліджень належать:

– розроблення профілів управлінців-лідерів для різних сфер діяльності та їх використання у системі управління персоналом як інструменту для відбору кандидатів на управлінські посади, оцінювання ефективності професійної діяльності та розвитку професійної компетентності;

– опис поведінкових компетенцій управлінців-лідерів, ідентифікація їх поведінкових індикаторів;

– запровадження в освітню практику професійної підготовки управлінців методик, методів і технологій для оцінювання та розвитку поведінкових компетенцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаир Д. Искусство управлять людьми и самим собой / Д. Адаир. – М. : Эксмо, 2006. – 656 с.
2. Адаир Д. Психология лидерства / Д. Адаир. – М. : Эксмо, 2007. – 352 с.
3. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи : [кол. моногр.] / [Єльнікова Г. В., Борова Т. А., Єльнікова О. В. та ін. ; за заг. ред. Єльнікової О. В.]. – Чернівці : Технодрук, 2009. – 570 с.
4. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: [кол. моногр.] / АПН України ; Ун-т менеджменту освіти ; [за заг. ред. Г. В. Єльнікової]. – Чернівці : Технодрук, 2009. – 570 с.
5. Адізес І. Ідеальний керівник: чому ви не можете стати ним, і що робити з цього приводу: нова парадигма менеджменту / І. Адізес. – К. : ВД «Києво-Могилянська академія», 2006. – 266 с.
6. Алборова С. З. Компьютерные деловые игры как средство развития информационной культуры / С. З. Алборова, А. М. Атаян // Информационные технологии в образовании» : матер. XI междунар. конф., (Москва, 5-9 нояб. 2001 г.). – М., 2001. – С. 12–13.
7. Алексюк. А. Четыре грани лидерства [Электронный ресурс] / А. Алексюк. – Режим доступа: <http://www.management.com.ua>. – Загл. с экрана.
8. Андерсен Э. Как вырастить отличных сотрудников и превратить обыкновенных людей в замечательных исполнителей / Э. Андерсен. – М. : Эксмо, 2008. – 368 с.
9. Артеменко В. Б. Дистанційні технології та курси: створення і використання в освітній діяльності : [кол. моногр.] / В. Б. Артеменко, Л. В. Ноздріна, О. Б. Зачкоза ; заг. ред. В. Б. Артеменка. – Львів : Вид-во Львів. комерц. акад., 2008. – 295 с.
10. Аткинсон М. Наука и искусство коучинга: внутренняя динамика / М. Аткинсон, Т. Р. Чойс. – К. : Companion Group, 2009. – 208 с.

11. Аткинсон М. Пошаговая система: наука и искусство коучинга / М. Аткинсон, Т. Р. Чойс. – К. : Companion Group, 2010. – 256 с.
12. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании : (К усвоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
13. Байхэм У. Воспитай своего лидера. Как находить, развивать и удерживать талантливых руководителей / У. Байхэм, О. Смит, М. Пизи. – М. : Вильямс, 2002. – 416 с.
14. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. – Вид. 2-е, допов. – Житомир : Рута ; Волинь, 2008. – 232 с.
15. Баллайтайн И. Ассесмент-центр. Полное руководство / И. Баллайтайн, Н. Пова. – М. : ГИППО, 2008. – 201 с.
16. Батоврина Е. В. Развитие креативности управленцев в процессе профессиональной подготовки: дисс. ... кандидата соц. наук : 22.00.08 / Батоврина Екатерина Викторовна ; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2007. – 221 с.
17. Бауэр М. Курс на лидерство: альтернатива иерархической системе управления компанией / М. Бауэр. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – 198 с.
18. Беляцкий Н. П. Менеджмент. Основы лидерства : учеб. пособ. / Н. П. Беляцкий. – Минск : Новое знание, 2002. – 250 с.
19. Берека В. Є. Магістерська підготовка майбутніх менеджерів освіти : моногр. / В. Є. Берека ; Ін-т пед. освіти та освіти дорослих ; Хмельниц. гуманіт.-пед. акад. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2008. – 357 с.
20. Берека В. Є. Теоретико-методологічні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти: дис. ... доктора пед. наук. : 13.00.04 / Берека Віктор Євгенович ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2008. – 583 с.

21. Берека В. Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика : моногр. / В. Є Берека ; за ред. А. Й. Сиротинка. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 482 с.
22. Беткевич О. Г. Соціальне управління як вид діяльності в суспільних системах перехідного типу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / О. Г. Беткевич ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2004. – 20 с.
23. Бизнес-образование: специфика, программы, технологии, организация / под общ. ред. С. Р. Филоновича. – М. : ГУВШЭ, 2004. – 690 с.
24. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2009. – 684 с.
25. Бібік Н. М. Компетентнісна освіта: від теорії до практики / Бібік Н. М., Єрмаков І. Г., Овчарук О. В. – К. : Плеяди, 2005. – 120 с.
26. Біла книга національної освіти України / НАПН України ; [Т.Ф. Алексєєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл та ін. ; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя]. – К. : Інформ. системи, 2010. – 342 с.
27. Біла О. О. Технологія інтерактивного навчання майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери / О. О. Біла // Управління навчальними закладами в контексті модернізації системи професійного навчання : матеріали міжнар. наук.-практ. семінару (1–4 лип. 2008 р.). – Одеса, 2008. – С. 65–68.
28. Бланшар К. Лідерство: к вершинам успеха / К. Бланшар. – СПб. : Питер, 2008. – 368 с.
29. Бляшевська А. В. Інтенсивні технології: дидактично-професійний аспект : моногр. / А. В. Бляшевська, Т. Ю. Бортнюк. – Луцьк : Твердиня, 2009. – 220 с.
30. Бондарчук О. І. Проблеми вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій у процесі підвищення кваліфікації / О. І. Бондарчук // Вісн. післядиплом. освіти : зб. наук. пр. Ч. 2. Психологія.

- К. : Ун-т менеджменту освіти НАПН України, 2010. – Вип. 1(14). – С. 47–52.
31. Борова Т. Коучинг як механізм спрямованої самоорганізації [Електронний ресурс] / Т. Борова // Теорія та методика управління освітою. – 2009. – № 3 – С. 1–12. – Режим доступу до журн.: <http://www.tme.umo.edu.ua>.
 32. Борщ Л. В. Економічні засади та інноваційні технології формування й використання лідерського потенціалу: дис. ... кандидата екон. наук. : 08.00.03. / Борщ Любов Василівна ; Наук.-досл. економічний ін-т . – Запоріжжя, 2007. – 217 с.
 33. Бояцис Р. Резонансное лидерство: Самосовершенствование и построение плодотворных взаимоотношений с людьми на основе активного сознания, оптимизма и эмпатии / Р. Бояцис. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. – 300 с.
 34. Брюховецька О. В. Особливості ефективного управління загальноосвітніми навчальними закладами як проблема психологічної теорії і практики / О. В. Брюховецька // Вісн. післядиплом. освіти : зб. наук. пр. Ч. 2. Психологія. – К. : Ун-т менеджменту освіти НАПН України, 2010. – Вип. 1(14). – С. 53–61.
 35. Булыка А. Н. Большой словарь иностранных слов / А. Н. Булыка. – М. : Мартин, 2006. – 704 с.
 36. Вагин И. Поднимись над толпой. Тренинг лидерства [Электронный ресурс] / Вагин И., Глушай А. – Режим доступа: <http://books.pchelov.com>. – Загл. с экрана.
 37. Ванцова Т. Ю. Функционально-контекстная модель подготовки менеджера образования: дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Ванцова Татьяна Юрьевна ; Москов. гос. открытый пед. ун-т им. М. А. Шолохова. – М., 2003. – 191 с.
 38. Васильченко Л. В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Васильченко Лідія Володимирівна ; Запоріз. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти. – Запоріжжя, 2006. – 207 с.

39. Величко В. М. Формування людяності : моногр. / В. М. Величко. – Донецьк : Юго-Восток Лтд, 2008. – 188 с.
40. Взрослые в процессе обучения : пособ. для преп. – М. : Междунар. бюро труда, 2006. – 33 с.
41. Вимер М. AACSB: большая аккредитация / М. Вимер // Стратегии. – 2010. – № 10. – С. 30–31.
42. Вієвська М. Мотивація професійного розвитку у реалізації стратегії формування управлінських компетенцій / М. Вієвська, Л. Красовська // Вища школа. – 2010. – № 3/4. – С. 89–104.
43. Влодарска-Зола Л. Професійна підготовка майбутніх менеджерів у вищих технічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Влодарска-Зола Лідія ; Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 472 с.
44. Ворон О. Г. Психологічна готовність керівників до управління загальноосвітніми навчальними закладами в умовах трансформації освіти / О. Г. Ворон // Вісн. післядиплом. освіти : зб. наук. пр. Ч. 2. Психологія. – К. : Ун-т менеджменту освіти НАПН України, 2010. – Вип. 1(14). – С. 84–89.
45. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ussf.kiev.ua>. – Назва з екрану.
46. Вучкович-Стадник А. А. Оценка персонала: четкий алгоритм действий и качественные практические решения / А. А. Вучкович-Стадник. – М. : Эксмо, 2008. – 192 с.
47. Галіцина Л. М. Керівник: мистецтво взаєморозуміння / Л. М. Галіцина. – К. : Шкіл. світ, 2010. – 128 с.
48. Галіцина Л. М. Керівник: мистецтво планування / Л. М. Галіцина. – К. : Шкіл. світ, 2010. – 104 с.
49. Галіцина Л. М. Керівник: мистецтво стратегії і тактики / Л. М. Галіцина. – К. : Шкіл. світ, 2010. – 128 с.

50. Гладкова В. М. Акмеологічні аспекти проектування кар'єри сучасних менеджерів / Гладкова В. М., Горчакова О. А // Акмеологія в Україні: теорія і практика. – 2010. – № 1. – С. 40–49.
51. Гладуняк І. В. Розвиток системи політичного управління в сучасній Україні / І. В. Гладуняк. – К. : Ін Юре, 2008. – 468 с
52. Глиненко Л. К. Проектирование организационных структур управления / Л. К. Глиненко, Е. В. Лужко. – К. : Нора-Друк, 2005. – 728 с.
53. Голдсмит Дж. Пора проснуться! Эффективные методы раскрытия потенциала сотрудников / Голдсмит Дж., Клок К. – М. : Претекст, 2006. – 378 с.
54. Гонюкова Л. В. Політичні партії як інститут державної політики та управління: теоретико-методологічний аналіз / Л. В. Гонюкова. – К. : НАДУ, 2009. – 392 с.
55. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – 302 с.
56. Грицяк І. А. Європейське управління: теоретико-методологічні засади / І. А. Грицяк. – К. : К.І.С., 2006. – 398 с.
57. Грицяк Н. В. Проблеми ефективності підвищення кваліфікації керівних кадрів / Н. В. Грицяк, В. О. Гущенко, Н. Г. Протасова ; наук. ред. І. Розпутенко. – К. : Вид-во УАДУ, 2003. – 224 с.
58. Громовий В. Лідери освіти ХХІ століття: ми йдемо! / В. Громовий // Відкритий урок. Плеяди. – 2008. – № 3/4. – С. 24–39.
59. Громовий В. Як зробити «помаранчеву» школу?! / В. Громовий. – К. : Шкіл. світ, 2006. – 338 с.
60. Гроув Э. С. Высокоэффективный менеджмент / Э. С. Гроув. – М. : Филинь, 1996. – 280 с.
61. Губерський Л. Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світоглядний аналіз / Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. – К. : Знання України, 2002. – 580 с.

62. Гузик Н. Десять ключових компетентностей, які обслуговують особистість та її природний таланти: реалізація в умовах шкільного навчання / Н. Гузик. – К. : ВПЦ «Київ. ун-т», 2006. – 148 с.
63. Даниленко Л. І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Даниленко Лідія Іванівна ; АПН України, ЦППО. – К., 2005. – 478 с.
64. Даниленко Л. Менеджмент інновацій в освіті / Л. Даниленко. – К. : Шкіл. світ, 2007. – 120 с.
65. Даринская В. М. Оценка и развитие персонала методом «Ассесмент-центр» / В. М. Даринская, И. Н. Чаплыгин. – СПб. : Речь, 2008. – 214 с.
66. Дафт Р. Л. Уроки лидерства / Р. Л. Дафт ; при участии П. Лейн. – М. : Эксмо, 2008. – 480 с.
67. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования. – М. : НИИ школьных технологий, 2009. – 292 с.
68. Деминг Э. Выход из кризиса: новая парадигма управления людьми, системами и процессами / Э. Деминг. – М. : Альпина Паблишерз, 2009. – 419 с.
69. Демократичний розвиток: вищі державні службовці та політико-адміністративні стосунки : матеріали XVIII Міжнар. конгресу з підготовки вищих державних службовців, (Київ, 15–17 черв. 2005 р.) / [уклад. С. В. Соколик]. – К. : К.І.С., 2005. – 150 с.
70. Державне управління в Україні: реалії та перспективи : зб. наук. пр. / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України ; [редкол.: В. І. Луговий (голов. ред.), В. М. Князєв (заст. гол. ред.), В. Д. Бакуменко та ін.]. – К. : НАДУ, 2005. – 432 с.
71. Державне управління: європейські стандарти, досвід та адміністративне право / НАН України ; Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького ; [В. Б. Авер'янов (заг. ред.), В. А. Дерещ, М. І. Ославський та ін.]. – К. : Юстиніан, 2007. – 288 с.

72. Державно-громадське управління школою / упоряд. М. К. Голубенко. – К. : Шкіл. світ, 2010. – 128 с.
73. Джеймс М. Рожденные выигрывать / Джеймс М., Джонгвард Д. – М. : Прогресс, 1993. – 150 с.
74. Дженстер П. Анализ сильных и слабых сторон компании / П. Дженстер, Д. Хасси. – М. : Вильямс, 2003. – 368 с.
75. Дзвінчук Д. Державне управління освітою в Україні: тенденції і законодавство : навч. посіб. для вищ. навч. закл. / Д. Дзвінчук. – К. : Нічлава, 2003. – 240 с.
76. Дзвінчук Д. І. Психологічні основи ефективного управління / Д. І. Дзвінчук. – К. : Нічлава, 2000. – 280 с.
77. Дзвінчук Д. Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління / Д. Дзвінчук. – К. : Нічлава, 2006. – 378 с.
78. Дианин-Хавард А. Нравственное лидерство / Дианин-Хавард А. // Стратегии. – 2009. – № 11. – С. 46–47.
79. Діденко Н. Г. Управління, влада, держава: філософські аспекти взаємодії / Н. Г. Діденко. – Донецьк : ДонДУУ, 2005. – 128 с.
80. Дмитренко Г. А. Стратегічна новизна виходу України з системної кризи чи Новий управлінський курс для України [Електронний ресурс] / Г. А. Дмитренко. – Режим доступу: <http://guds.gov.ua>. – Назва з екрану.
81. Добротворский И. Коучинг – личная тренировка: Помощь в решении самых запутанных проблем в управлении, бизнесе и карьере / И. Добротворский. – М. : Люберецкая типография, 2006. – 34 с.
82. Доклад о развитии человека 2010. Реальное богатство народов: пути к развитию человека. – М. : ПРООН ; Мир, 2010. – 288 с.
83. Домбровська С. М. Державне управління вищою освітою в умовах трансформаційних перетворень / С. М. Домбровська. – Х. : Оберіг, 2010. – 176 с.
84. Драйден Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос. – Львів : Літопис, 2005. – 542 с.

85. Дробноход М. Про реформування освітньої галузі України в контексті проблем і тенденцій розвитку глобалізованого світу / М. Дробноход // Освіта і управління. – 2010. – Т. 13, ч. 4. – С. 7–17.
86. Друкер П. Задачи менеджмента в XXI веке [Электронный ресурс] / П. Друкер. – Режим доступа: <http://www.elitarium.ru>. – Загл. с экрана.
87. Друкер П. Ф. Энциклопедия менеджмента / П. Ф. Друкер. – М. : Вильямс, 2004. – 432 с.
88. Друкер П. Эффективный управляющий [Электронный ресурс] / П. Друкер. – Режим доступа: <http://books.pchelov.com>. – Загл. с экрана.
89. Духовне життя українського суспільства : теоретико-методичні та онтологічні проблеми розвитку / [за ред. М. Михальченка]. – К., 2009. – Кн. 3. Освіта і наука як базова основа розвитку духовного життя суспільства. – 174 с.
90. Ельбрехт О.М. Підготовка менеджерів у вищих навчальних закладах Великої Британії, Канади, США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.М. Ельбрахт ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2011. – 42 с.
91. Енциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
92. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русс. язык, 2001. – Т. 1. – 1232 с.
93. Європейський словник філософії: Лексикон неперекладностей / під кер. Барбари Касен. – К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2009. – Т. 1. – 576 с.
94. Єльнікова Г. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / Г. Єльнікова // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 4. – Режим доступу до журн.: <http://www.tme.umo.edu.ua>.

95. Здобувачу наукового ступеня : метод. рек. / авт.-уклад. С. В. Сьомін, В. О. Чмига, О. В. Головач ; за заг. ред. С. В. Сьоміна. – К. : Вид-во НАДУ, 2009. – 331 с.
96. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. – Режим доступа: <http://aspirant.rggu.ru/article.html>. – Загл. с экрана.
97. Зіновський Ю. Імператив трансформації сучасної освітньої парадигми / Ю. Зіновський, Г. Мірських // Вища школа. – 2010. – №3/4. – С. 36–43.
98. Зуман С. Креветки или успех: бессмысленные инновации или осмысленное обновление / С. Зуман. – М. : Эксмо, 2006. – 352 с.
99. Ибрагимов И. М. Критерий «знание – под деятельность» и модель открытого образования [Электронный ресурс] / И. М. Ибрагимов. – Режим доступа: <http://www.elitarium.ru>. – Загл. с экрана.
100. Иванова С. Развитие потенциала сотрудников. Профессиональные компетенции, лидерство, коммуникации / С. Иванова. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 279 с.
101. Йенсен Р. Общество мечты. Как грядущий сдвиг от информации к воображению преобразует ваш бизнес / Р. Йенсен. – СПб. : Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2002. – 271 с.
102. Интернет в гуманитарном образовании / под. ред. Е. С. Полат. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 272 с.
103. Імідж школи / [упоряд. І. М. Рожнятовська]. – К. : Шкіл. світ, 2011. – 120 с.
104. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі : [кол. моногр.] / [Доброскок І. І., Коцур В. П., Нікітчина С. О. та ін. ; наук. ред. В. П. Коцур ; уклад. О. І. Шафран]. – Переяслав-Хмельницький, Вид-во С. В. Капрук, 2008. – 285 с.
105. Інтерактивні методи навчання / за заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. – Щецін : WSAP, 2005. – 170 с.
106. Как стать эффективным руководителем. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 160 с. – (Сер. «Классика Harvard Business Review»).

107. Калашникова С. А. Внедрение дистанционного обучения в систему подготовки государственных служащих (опыт Украинской академии государственного управления при Президенте Украины) [Электронный ресурс] / С. А. Калашникова // Образовательные технологии и общество 2003. – № 61. – 4 с. – Режим доступа к журн.: http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_61_2003EE.html.
108. Калашникова С. А. Организация процесса создания дистанционных курсов в высшем учебном заведении / С. А. Калашникова // Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. Е. С. Полат. – М., 2004. – С. 203–209.
109. Калашникова С. А. Развитие дистанционного образования в Украине: интеграция в мировые образовательные структуры / С. А. Калашникова // Открытое образование. – 2002. – № 5. – С. 26–28.
110. Калашнікова С. А. Планування та реалізація освітніх проєктів : навч. посіб. / С. А. Калашнікова ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т лідер., освіт. законодав. і політики . – К. : [Київ. ун-т ім. Б. Грінченка], 2009. – 40 с.
111. Калашнікова С. А. Актуальність лідерства в умовах сучасних суспільних трансформацій та його вплив на професійну підготовку управлінців [Електронний ресурс] / С. А. Калашнікова // Освітологічний дискурс. – 2010. – № 1. – 15 с. – Режим доступу до журн. : <http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/index.html>. – Назва з екрану.
112. Калашнікова С. А. Державна політика в галузі освіти: необхідність зміни визначальних параметрів / С. А. Калашнікова // Зб. наук. пр. Укр. акад. держ. упр. при Президентові України. – К., 2000. – Вип. 2, ч. IV. – С. 359–364.
113. Калашнікова С. А. Державна політика сприяння освітньому лідерству (з досвіду США) / С. А. Калашнікова // Гуманітарні науки. – 2010. – № 1(19). – С. 97–102.
114. Калашнікова С. А. Еволюційні рівні та професіоналізація управління [Електронний ресурс] / С. А. Калашнікова // Освітологічний дискурс. –

2010. – № 2. – 21 с. – Режим доступу до журн.: <http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/index.html>. – Назва з екрану.
115. Калашнікова С. А. Запровадження інноваційних підходів до підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів: досвід Київського міського педагогічного університету імені Б.Д. Грінченка / С. А. Калашнікова, І. О. Линьова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. / КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2009. – № 12 (2) – С. 32–40.
 116. Калашнікова С. А. Запровадження кредитно-модульного підходу організації навчання у систему підвищення кваліфікації керівників закладів освіти: досвід Київського міського педагогічного університету імені Б.Д. Грінченка / С. А. Калашнікова, І. О. Линьова // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. (Дод.1) / Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2009. – Тем. вип. : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – С. 399–403.
 117. Калашнікова С. А. Інтеграція України у світовий інформаційно-освітній простір: глобальні діалоги та дистанційне навчання / С. А. Калашнікова, А. В. Журавльов // Державне управління в умовах інтеграції України в Європейський Союз : матеріали наук.-практ. конф. за міжнар. участю (29 трав. 2002 р., Київ) / УАДУ. – К., 2002. – С. 130–131.
 118. Калашнікова С. А. Компетентнісно орієнтований підхід: базові поняття та положення / С. А. Калашнікова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т проблем виховання НАПН України. – К., 2010. – № 1(13). – С. 67–71.
 119. Калашнікова С. А. Лідер в освіті / С. А. Калашнікова / Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К., 2008. – С. 454.
 120. Калашнікова С. А. Методи оцінки та розвитку професійних компетенцій управлінців / С. А. Калашнікова // Наук. вісн. Південноукр. нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2010. – № 5/6. – С. 183–192.

121. Калашнікова С. А. Механізми забезпечення інноваційного розвитку сучасного університету / С. А. Калашнікова // Вища школа. – 2009. – № 11. – С. 17–22.
122. Калашнікова С. А. Модернізація програм підготовки керівників навчальних закладів на основі концептуальних засад професійної підготовки управлінців-лідерів [Електронний ресурс] / С. А. Калашнікова // Освітологічний дискурс. – 2011. – № 3. – 24 с. – Режим доступу до журн.: <http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/index.html>. – Назва з екрану.
123. Калашнікова С. А. Навчальна мережа глобального розвитку – нові можливості для професійної підготовки та підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування / С. А. Калашнікова // Управління містом. – 2002. – С. 163–167.
124. Калашнікова С. А. Навчання дорослих на основі компетентісно орієнтованого підходу: навч.-метод. матер. / С. А. Калашнікова. – К. : Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», 2008. – 57 с.
125. Калашнікова С. А. Навчання дорослих: тенденції, особливості, методи, підходи : навч.-метод. матер. / С. А. Калашнікова. – К. : Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», 2007. – 60 с.
126. Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : [моногр.] / С. А. Калашнікова ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К. : [Київ. ун-т ім. Б. Грінченка], 2010. – 390 с.
127. Калашнікова С. А. Основи проектного менеджменту для керівника навчального закладу : навч. посіб. / С. А. Калашнікова ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т лідер. освіт. законодав. і політики. – К. : [Київ. ун-т ім. Б. Грінченка], 2009. – 44 с.
128. Калашнікова С. А. Переваги та перспективи запровадження інноваційних технологій у систему підготовки вищих державних службовців / С. А. Калашнікова // Демократичний розвиток: вищі державні службовці та політико-адміністративні стосунки : матеріали XVIII Міжнар. конгресу з

- підготовки вищих державних службовців (15-17 черв. 2005 р., Київ). – К., 2005. – С. 136–140.
129. Калашнікова С. А. Підготовка і проведення тренінгів на основі компетентісно орієнтованого підходу: навч.-метод. матеріали / С. А. Калашнікова. – К. : Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», 2008. – 56 с.
 130. Калашнікова С. А. Підготовка і проведення тренінгів: технологія та методологія : навч.-метод. матеріали / С. А. Калашнікова. – К. : Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», 2007. – 64 с.
 131. Калашнікова С. А. Побудова моделі підготовки управлінських кадрів для інституцій Європейського Союзу: аналіз діяльності Європейської школи управління / С. А. Калашнікова // Вища освіта України № 4 : теорет. та наук.-метод. часоп. (Дод.1) / Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2008. – Тем. вип. – С. 87–92.
 132. Калашнікова С. А. Принципи професійної підготовки керівників навчальних закладів (досвід Київського університету імені Бориса Грінченка) / С. А. Калашнікова // Вища школа. – 2010. – № 9. – С. 25–33.
 133. Калашнікова С. А. Професійна підготовка бізнес-лідерів як фактор розвитку сучасних організацій / С. А. Калашнікова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т проблем виховання НАПН України. – К., 2010. – № 2 (14). – С. 67–71.
 134. Калашнікова С. А. Професійна підготовка керівників навчальних закладів за технологією змішаного навчання / С. А. Калашнікова // Вища освіта України – 2010. – № 2 (37). – С. 105–108.
 135. Калашнікова С. А. Професійна підготовка лідерів для державного управління / С. А. Калашнікова // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – 2010. – Вип. LVI. – С. 309–316.
 136. Калашнікова С. А. Професіоналізація державного управління: сучасні орієнтири для професійної підготовки / С. А. Калашнікова // Теоретичні

- питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. / Київ. нац. лінгвістич. ун-т. – К., 2010. – № 41 – С. 130–135.
137. Калашнікова С. А. Професіоналізація управління освітою на засадах лідерства (досвід США) / С. А. Калашнікова // Вісн. післядиплом. освіти : зб. наук. пр. / Ун-т менеджменту освіти НАПН України. – К., 2010. – Вип.1(14), ч. 1: Педагогіка. – С. 92–99.
 138. Калашнікова С. А. Професіоналізація управління: сутність, складові та фактори впливу / С. А. Калашнікова // Наук. вісн. Чернівець. ун-ту. Сер. Педагогіка та психологія. – Чернівці, 2009. – С. 36–44.
 139. Калашнікова С. А. Технологія застосування компетентнісно орієнтованого підходу для професійної підготовки керівників навчальних закладів [Електронний ресурс] / С. А. Калашнікова // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 4. – 14 с. – Режим доступу до журн.: <http://www.tme.umo.edu.ua>. – Назва з екрану.
 140. Калашнікова С. А. Шляхи забезпечення принципу науковості та компетентності в управлінні вищою освітою (аналіз зарубіжного досвіду) / С. А. Калашнікова // Наук. вісн. Чернівець. ун-ту. Сер. Педагогіка та психологія. – Чернівці, 2000. – Вип. 99. – С. 64–69.
 141. Калашнікова С. Про підсумки роботи XVIII Міжнародного конгресу з підготовки вищих державних службовців / С. А. Калашнікова // Вісн. Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. – К., 2005. – № 2. – С. 11–14.
 142. Калашнікова С.А. Сутність лідерства як вищого еволюційного рівня управління / С.А. Калашнікова // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півден. наук. центру АПН України. – 2010. – № 4/5/LXXXII. – С. 101–106.
 143. Камерон К. Диагностика и изменения организационной культуры / Камерон К., Кунин Р. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.
 144. Камерон-Бандлер Л. Эмпринт-метод. Руководство по воспроизведению способностей [Электронный ресурс] / Камерон-Бандлер Л., Голдон Д., Либо М. – Режим доступа: <http://www.elitarium.ru>. – Загл. с экрана.

145. Капітанець О. М. Педагогічна підготовка менеджерів у вищих технічних навчальних закладах: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Капітанець Олександр Миколайович ; Вінниц. держ. техн. ун-т. – Вінниця, 2001. – 211 с.
146. Карамушка Л. М. Самоактуалізація менеджерів у професійно-управлінській діяльності (на матеріалі діяльності комерційних організацій) : моногр. / Л. М. Карамушка, М. Г. Ткалич. – К ; Запоріжжя : Просвіта, 2009. – 260 с.
147. Карамушка Л. М. Технологія формування управлінської команди освітньої організації : навч.-метод. посіб. / Карамушка Л. М., Клокар Н. І., Філь О. А. – Біла Церква : КОІПОПК, 2008. – 64 с.
148. Карамушка Л. М. Формування конкурентоздатної управлінської команди освітньої організації як інноваційний напрям практичної психології управління / Л. М. Карамушка, О. Філь. – К. ; Рівне : Міленіум, 2003. – 39 с.
149. Карашук Л. М. Дидактичне обґрунтування змісту підготовки менеджерів освіти (у системі післядипломної освіти) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. М. Карашук ; АПН України, Ін-т пед. – К., 1995. – 23 с.
150. Кассе П. Глас подчиненных / Кассе П., Рант М. // Стратегии. – 2009. – № 11. – С. 48–50.
151. Келлерман Б. Обновленное лидерство: политика и бизнес / Б. Келлерман. – М. : Тренды, 2005. – 344 с.
152. Керівник: лідер і менеджер // Підручник для директора. – 2004. – № 5/6. – 120 с.
153. Керівник: мистецтво самоуправління: тижневик самоменеджменту / [автор-упоряд. Л. В. Галіцина]. – К. : Шкіл. світ, 2010. – 136 с.
154. Києво-Могилянська Бізнес Школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmbs.ua>. – Назва з екрану.
155. Килиевич А. Англо-русский глоссарий терминов и понятий в сфере анализа политики, государственного управления и экономики общественного сектора / А. Килиевич. – Бишкек : Ун-т Центральной Азии, 2009. – 514 с.

156. Кинан К. Самоменеджмент [Электронный ресурс] / К. Кинан. – Режим доступа: <http://books.pchelov.com>. – Загл. с экрана.
157. Киосаки Р. Т. Бизнес-школа для тех, кому нравится помогать другим / Р. Т. Киосаки, Ш. Л. Лечтер. – Ужгород : Світ, 2001. – 111 с.
158. Кипнис М. Тренируем умение вести за собой, быть лидером, «мотором» и вдохновителем / М. Кипнис. – М. : АСТ ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 285 с.
159. Класифікатор професій ДК 003:2010 / [розроб.: М. Гаврацька та ін.]. – К.: Держспоживстандарт України, 2010. – 746 с.
160. Клокар Н. І. Управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / Н. І. Клокар ; Ун-т менеджменту освіти НАПН України. – К., 2011. – 42 с.
161. Кобзева В. Руководителю об обучении персонала: дизайн посттренинга / Кобзева В., Баранова Г. – М. : Добрая книга, 2006. – 456 с.
162. Кови С. Р. Лидерство, основанное на принципах / С. Р. Кови. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – 302 с.
163. Кови С. Р. Первое прежде всего / С. Р. Кови. – М. : Колибри, 2003. – 284 с.
164. Кови С. Р. Семь навыков высокоэффективных людей: мощные инструменты развития личности / С. Р. Кови. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. – 375 с.
165. Кови Ст. Р. Восьмой навык: От эффективности к величию / Кови Ст. Р. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2006. – 410 с.
166. Козуб Т. Оценка «360 градусов»: стратегии, тактика и техники для воспитания лидеров / Т. Козуб, У. Бирли, Дж. Джонс. – М. : Эксмо, 2009. – 336 с.
167. Коленко М. Стратегия кайзен для успешных организационных перемен / М. Коленко. – М. : ИНФА-М, 2002. – 175 с.
168. Коллинз Дж. От хорошего к великому / Дж. Коллинз. – СПб. : Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2002. – 303 с.

169. Коллинз Дж. Семь элементов лидерского стиля [Электронный ресурс] / Дж. Коллинз. – Режим доступа: <http://www.elitarium.ru>. – Загл. с экрана.
170. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : моногр. / Н. Л. Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.
171. Колос Б. О. Управління державою III тисячоліття, або Стратегія і тактика побудови Української національної держави / Б. О. Колос. – Львів : Ініціатива, 2004. – 979 с.
172. Колпаков В. Лідерство – фактор суспільного розвитку [Електронний ресурс] / В. Колпаков, О. Анісімов // Персонал. – 2005. – № 9. – Режим доступу до журн.: <http://www.personal.in.ua>. – Назва з екрану.
173. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарука. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
174. Концепція Державної цільової програми реформування державного управління та державної служби на 2011–2015 роки (проект ГУДС України) // Урядовий кур'єр. – 2010. – № 91, 21 трав. – С. 70–20.
175. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education/higher/topic/pdosv/knc>. – Назва з екрану.
176. Коппин А. Менеджмент на все времена / Коппин А., Бэрратт Дж. – Днепропетровск : Баланс Бизнес Букс, 2005. – 288 с.
177. Корецька А. Соціально-освітні чинники духовності : моногр. / А. Корецька. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 164 с.
178. Коротяєв Б. І. Освітній простір: очікування та виклики часу й життя : моногр. / Б. І. Коротяєв, В. С. Курило. – Луганськ : Вид-во Луганськ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка, 2009. – 308 с.
179. Корпус вищих управлінських кадрів центральних органів державної влади: створення системи державної служби вищого рівня у країнах Центральної і Східної Європи. – К. : Вид-во УАДУ, 2000. – 52 с.

180. Костюков С. Культура і влада: проблеми взаємодії (соціально-філософський аналіз) / С. Кострюков. – К. : Знання України, 2009. – 355 с.
181. Коучинг. Студия уникальных возможностей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://training-studio.com.ua>. – Загл. с экрана.
182. Кочеткова А. И. Введение в организационное поведение и организационное моделирование / А. И. Кочеткова. – М. : Дело, 2004. – 944 с.
183. Кошова Т. В. Професійний розвиток державних службовців на засадах самотренінгу: дис. ... кандидата наук з державного управління : 25.00.03 / Кошова Тетяна Василівна ; Дніпропетров. регіон. ін-т держ. упр. НАДУ при Президентові України. – Дніпропетровськ, 2004. – 218 с.
184. Кравченко Л. М. Наукові основи підготовки менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти: дис. ... доктора пед. наук. : 13.00.04 / Кравченко Любов Миколаївна ; Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2009. – 526 с.
185. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти / Л. М. Кравченко. – Полтава : Техсервіс, 2006. – 418 с.
186. Кредісов А. І. Менеджмент для керівників / А. І. Кредісов, Є. Т. Панченко, В. А. Кредісов. – К. : Знання, 1999. – 556 с.
187. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
188. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – К. : Т-во «Знання України», 2010. – 520 с.
189. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2007. – 576 с.
190. Кремень В. Г. Філософія управління / В. Г. Кремень, С. М. Пазиніч, О. С. Пономарьов. – Х. : НТУ «ХПІ», 2008. – 524 с.
191. Кроль Л. Тренінг тренерів: как закалялась сталь / Кроль Л., Михайлова Е. – М. : Класс, 2002. – 188 с.
192. Кропотова Н. Чотири аспекти професії як соціокультурного феномену / Н. Кропотова // Вища школа. – 2010. – № 3/4. – С. 44–50.

193. Крылов Б. Просвещенное лидерство [Электронный ресурс] / Б. Крылов. – Режим доступа: <http://leader3000.jcenter.ru/articles/>. – Загл. с экрана.
194. Кузес Дж. М. Воодушевление сердца: Как вознаграждать других и признавать их заслуги / Кузес Дж. М., Познер Б. З. ; пер. с англ. К. В. Юршевича. – Минск : Попурри, 2005. – 240 с.
195. Кузнецова Т. Как стать супер-лидером. Техники развития главных навыков руководителя [Электронный ресурс] / Т. Кузнецова. – Режим доступа: <http://www.management.com.ua>. – Загл. с экрана.
196. Кузнецова И. Инструменты knowledge management в рамках проектов e-Learning / И. Кузнецова // eLearning World. – 2004. – № 2, март-апрель. – С. 18–19.
197. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун ; сост. В. Ю. Кузнецов ; пер. с англ. – М. : Изд-во АСТ, 2002. – 608 с.
198. Кушерець В. І. Знання як стратегічний ресурс суспільних трансформацій / Н. Кропотова. – К. : Знання України, 2002. – 248 с.
199. Кэ де Ври М. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта / Кэ де Ври Манфред. – М. : Альпина Паблишерз, 2003. – 311 с.
200. Лаврик В. Діагностика управлінської компетентності директора школи / В. Лаврик. – К. : Шкіл. світ, 2008. – 128 с.
201. Лазаренко И. Р. Управление инновационными процессами в системе дополнительного профессионального образования управленческих педагогических кадров: дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Лазаренко Иина Рудольфовна ; Барнаул. гос. пед.ун-т. – Барнаул, 2006. – 378 с.
202. Лазорко О. В. Відповідальність як соціальна детермінанта само проектування професійної зрілості менеджера / О. В. Лазорко // Вісн. післядиплом. освіти : зб. наук. пр. Ч. 2. Психологія. – К. : Ун-т менеджменту освіти НАПН України, 2010. – Вип. 1 (14). – С. 217–224.
203. Ландсберг М. Коучинг. Повышайте собственную эффективность, мотивируя и развивая тех, с кем вы работаете / М. Ландсберг. – М. : Эксмо, 2004. – 160 с.

204. Лидеры нового поколения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.management.com.ua/ld/ld/ld019.html>. – Загл. с экрана.
205. Лівенцова В. А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невиробничої сфери: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лівенцова Вікторія Анатоліївна ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2002. – 232 с.
206. Лозова О. М. Міф як первинна метамова суспільної свідомості: огляд проблематики / О. М. Лозова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т проблем виховання НАПН України. – К., 2010. – № 1 (13). – С. 18–21.
207. Лоранж П. Новый взгляд на управленческое образование: задачи руководителей / П. Лоранж. – М. : Олимп-Бизнес, 2004. – 400 с.
208. Лоянич Я. Розвиток – це очевидна цінність, яка завжди буде зі мною у житті [Електронний ресурс] / Я. Лоянич. – Режим доступу: <http://innovations.com.ua/uk/interview/6/40/1895>. – Назва з екрану.
209. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. № 3 (Дод.1) / Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2009. – Тем. вип. : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – С. 8–14.
210. Луговий В. І. Організаційно-правове забезпечення заочно-дистанційної форми навчання в Національній академії державного управління при Президентові України / В. І. Луговий, В. А. Куценко, С. А. Калашнікова // Вісн. Академії дистанційної освіти. – 2003. – № 1. – С. 34–37.
211. Луговий В. І. Управління освітою : навч. посіб. для слухачів, аспірантів, докторантів спец. «Державне управління» / В. І. Луговий. – К. : Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.
212. Луговой В. И. Профессионализация государственного управления как фактор повышения конкурентоспособности страны в условиях глобализации / Луговой В. И., Калашникова С. А., Таланова Ж. В.

- / Конкурентоспособность России в условиях глобализации / под общ. ред. В. К. Егорова, С. В. Степашина. – М., 2006. – С. 61–71.
213. Лукашенко М. А. Высшее учебное заведение на рынке образовательных услуг: актуальные проблемы управления / М. А. Лукашенко. – М. : Маркет ДС, 2003. – 358 с.
 214. Лунячек В. Формування управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу на засадах андрагогіки [Електронний ресурс] / В. Лунячек, М. Смирнова // Теорія та методика управління освітою. – 2009. – № 3. – С. 1–10. – Режим доступу до журн.: <http://www.tme.umo.edu.ua>.
 215. Львівська бізнес-школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lvbs.com.ua>. – Назва з екрану.
 216. Льюис Г. Менеджмент-наставник / Льюис Г. – Днепропетровск : Баланс-Клуб, 2002. – 192 с.
 217. Магнетти А. Практика лидерства / А. Магнетти. – М. : Онтопсихология, 2008. – 192 с.
 218. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
 219. Майкиз Э. Война за таланты / Э. Майкиз. – М. : Манн, Иванов и Фебер, 2005. – 272 с.
 220. Малявин В. В. Искусство управления / В. В. Малявин. – М. : Астрель, 2003. – 432 с.
 221. Мамфрод А. Management Development. Как усовершенствовать работу менеджеров. Стратегии действий / А. Мамфрод, Д. Голд. – М. : HIPPO PUBLISHING LTD, 2006. – 360 с.
 222. Мартиненко В. М. Державне управління: шлях до нової парадигми (теорія та методологія) / В. М. Мартиненко. – Х. : Магістр, 2003. – 218 с.
 223. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посіб. / В. І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – 150 с.

224. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер. с англ. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.
225. Мацусина К. Принципы успеха / К. Мацусина. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – 126 с.
226. Мельник В. Модель розвитку управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу у системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / В. Мельник // Теорія та методика управління освітою. – 2009. – № 2. – С. 1–12. – Режим доступу до журн.: <http://www.tme.uomo.edu.ua>.
227. Мельник В. Підвищення фахової компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу у системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / В. Мельник // Теорія та методика управління освітою. – 2008. – № 1. – С. 1–12. – Режим доступу до журн.: <http://www.tme.uomo.edu.ua>.
228. Мельник Л. Г. Тайны развития / Л. Г. Мельник. – Сумы : Университет. кн., 2005. – 378 с.
229. Мельников О. Ф. Теорія та методологія фахової підготовки державних службовців: дис. ... доктора наук з держ. упр. : 25.00.03 / Мельников Олександр Федорович ; Харків. регіон. ін-т держ. упр. НАДУ при Президентіві України. – Х., 2009. – 495 с.
230. Менеджмент у роботі заступника директора / [упоряд. М. К. Голубенко]. – К. : Шкіл. світ, 2009. – 128 с.
231. Методичні рекомендації для слухачів дистанційного курсу «Ділова українська мова в державному управлінні» / [уклад.: І. М. Плотницька, С. А. Калашнікова, А. Ф. Монако]. – К. : Міленіум, 2003. – 58 с.
232. Методичні рекомендації для слухачів дистанційного курсу «Європейська інтеграція» / [уклад.: С. А. Калашнікова, О. М. Палій. – К. : ЦУЛ, 2004. – 24 с.
233. Методы оценки образовательных проектов // eLearning World. – 2004. – № 2, март-апрель. – С. 18–19.

234. Минен Дж. Возврат на вложенные инвестиции: Упрощенный подход / Минен Дж. // eLearning World. – 2004. – № 2, март-апрель. – С. 52–57.
235. Минцберг Г. Структура в кулаке: создание эффективной организации / Г. Минцберг. – СПб. : Питер, 2001. – 512 с.
236. Минцберг Г. Требуются управленцы, а не выпускники МВА. Жесткий взгляд на мягкую практику управления и систему подготовки менеджеров / Г. Минцберг. – М. : Олимп-Бизнес, 2008. – 544 с.
237. МІМ-Київ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mim.kiev.ua>. – Назва з екрану.
238. Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку: [кол. моногр.] / АПН України ; [за заг. ред. В. П. Андрущенка, В. І. Лугового, М. Ф. Степка]. – Х. : Вид-во НАУ, 2009. – 504 с.
239. Монро М. Как стать руководителем / М. Монро. – К. : Форес, 2000. – 208 с.
240. Москаленко В. В. Психологія соціального впливу / В. В. Москаленко. – К. : ЦУЛ, 2007. – 448 с.
241. Москальов М. В Проблеми психологічної підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організаціях / М. В. Москальов // Вісн. післядиплом. освіти : зб. наук. пр. Ч. 2. Психологія. – К. : Ун-т менеджменту освіти НАПН України, 2010. – Вип. 1(14). – С. 252–261.
242. Москальова А. С. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до конструктивного подолання комунікативних бар'єрів на основі компетентнісного підходу / А. С. Москальова // Вісн. післядиплом. освіти : зб. наук. пр. Ч. 2. Психологія. – К. : Ун-т менеджменту освіти НАПН України, 2010. – Вип. 1 (14). – С. 262–271.
243. Навчальна програма та методичні рекомендації до модуля «Управління освітою у зарубіжних країнах» / [уклад. С. А. Калашнікова]. – К. : УАДУ, 2000. – 23 с.
244. Надолішній П. І. Теорія та історія державного управління / П. І. Надолішній. – Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2006. – 126 с.

245. Національний освітній глосарій: вища освіта / [авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін. ; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя]. – К. : Плеяди, 2011. – 100 с.
246. Нейматов Я. М. Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы / Я. М. Нейматов. – М. : Алгоритим, 2002. – 480 с.
247. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз / [Андрущенко В. П., Зязюн І. А., Кремень В. Г. та ін. ; за ред. Кременя В. Г.] – К. : Наук. думка, 2003. – 854 с.
248. Нестеренко Л. О. Розвиток психологічної культури державних службовців України: дис. ... кандидата наук з держ. упр. : 25.00.03 / Нестеренко Людмила Олексіївна ; НАДУ при Президентові України. – К., 2007. – 195 с.
249. Нивен П. Р. Сбалансированная система показателей для государственных и неприбыльных организаций / П. Р. Нивен. – Днепропетровск : Баланс Бизнес Букс, 2005. – 336 с.
250. Нижник Н. Р. Державний службовець в Україні: удосконалення підвищення кваліфікації (організаційно-правовий аспект) / В. М. Олуйко, В. А. Яцюк. – Львів : Львів. політехніка, 2003. – 298 с.
251. Нинюк І. І. Професіоналізм державних службовців: сутність, стан та особливості формування: дис. ... канд. наук з держ. упр. : 25.00.03 / Нинюк Інна Іванівна ; НАДУ при Президентові України. – К., 2005. – 182 с.
252. Нісімчук К. О. Технології виховання: морально-етичний аспект : моногр. / К. О. Нісімчук, А. С. Нісімчук. – Луцьк : Твердиня, 2009. – 180 с.
253. Новиков А. М. Докторская диссертация? Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2003. – 120 с.
254. Новиков А. М. О структуре теории обучения / А. М. Новиков // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 18–23.
255. Новый энциклопедический словарь / под. ред. А. П. Горкина. – М. : Большая Российская энциклопедия ; Рипол Классик, 2000. – 1456 с.

256. Облой Кш. Стратегии успешной компании / Облой Кш. – М. : Изд-во деловой и учебной литературы, 2005. – 472 с.
257. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики : в 4-х т. Т. 2. Социологические и культурологические аспекты развития образования взрослых / под ред. С. Г. Вершловского. – СПб. : ИОВ РАО, 2000. – 223 с.
258. Обучение лидерству [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ubo.ru/articles/>. – Загл. с экрана.
259. Овсянкіна Л. А. Соціально-філософський аналіз моралі в контексті сучасного управління / Л. А. Овсянкіна // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. / КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2009. – № 12 (2). – С. 8–13.
260. Овсянников В. И. Заочное и дистанционное образование: близнецы или антиподы? / В. И. Овсянников // Открытое образование. – 2002. – № 2. – С. 64–73.
261. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах : [моногр.] / О. І. Огієнко ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Суми : Еддада, 2008. – 444 с.
262. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : [моногр.] / В. О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 448 с.
263. Оліфіра Л. Проблема формування професійної управлінської компетентності керівників закладів освіти в психолого-педагогічних дослідженнях [Електронний ресурс] / Л. Оліфіра // Теорія та методика управління освітою. – 2009. – № 3. – С. 1–10. – Режим доступу до журн.: <http://www.tme.umo.edu.ua>.
264. Олуйко В. М. Кадрові процеси в державному управлінні України: стан і перспективи розвитку / В. М. Олуйко. – Хмельницький : Вид-во ХУУП, 2005. – 326 с.

265. Олуйко В. М. Кадрові процеси в державному управлінні України: стан і перспективи розвитку: дис. ... доктора наук з держ. упр. : 25.00.03 / Олуйко Віталій Миколайович ; НАДУ при Президентові України. – К., 2006. – 424 с.
266. Олуйко В. Принципи державної кадрової політики в регіоні України [Електронний ресурс] / В. Олуйко. – Режим доступу: <http://www.guds.gov.ua/control/uk/publish/>. – Назва з екрану.
267. Опольська М. В. Формування гуманістичної спрямованості майбутніх менеджерів-економістів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / М. В. Опольська ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 21 с.
268. Орлов А. О. Формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Орлов Анатолій Олександрович ; Нац. авіац. ун-т. – К., 2006. – 215 с.
269. Освітній менеджмент / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкіл. світ, 2003. – 400 с.
270. Освітній простір особистості в економіці знань : [кол. моногр.] / [Т. В. Ткач, В. Й. Бочелюк та ін. ; за ред. Т. В. Ткач]. – Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2009. – 172 с.
271. Основатели эффективных компаний. Психологический анализ и практические рекомендации для предпринимателей / под ред. М. Фрезе, О. А. Шипилова ; пер. с нем. – Х. : Гуманит. центр, 2006. – 336 с.
272. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : [кол. моногр.] / [В. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов та ін.; за заг. ред. В. Андрущенко, В. Лугового]. – К. : Пед. думка, 2008. – 256 с.
273. Открытое образование – стратегия XXI века для России / под общ. ред. Филиппова В. М. и Тихомирова В. П. – М. : МЭСИ, 2000. – 356 с.
274. Открытые информационные системы дистанционного обучения – основа открытого образования // Открытое образование. – 2001. – № 3. – С. 9–14.

275. Оуэн Х. Призвание – лидер: полное руководство по эффективному лидерству / Х. Оуэн, В. Ходжсон, Н. Газзард. – Днепропетровск : Баланс Бизнес Букс, 2005. – 384 с.
276. Ошо. Интуиция. Знание за пределами логики / Ошо. – СПб.: Весь, 2006. – 192 с.
277. Ошуркова Н. А. Концепция формирования лидеров ОАО «Магнитогорский металлургический комбинат» [Электронный ресурс] / Н. А. Ошуркова. – Режим доступа: <http://www.trainings.ru/labrary/articles/?id=8277>. – Загл. с экрана.
278. Палеха Ю. І. Культура управління та підприємництва / Ю. І. Палеха, В. О. Кудін. – К. : [б.в.], 1998. – 93 с.
279. Панкрухин А. П. Диагностика и развитие лидерских способностей [Электронный ресурс] / А. П. Панкрухин. – Режим доступа: <http://www.elitarium.ru>. – Загл. с экрана.
280. Панчук О. Взаємодія сучасного бізнесу та освіти (за матер. Всесвіт. екон. форуму – 2010 у Давосі) / О. Панчук, О. Романовський // Освіта і управління. – 2010. – Т. 13, ч. 1. – С. 133–142.
281. Пархоменко І. Атестація діяльності директорів шкіл / Ірина Пархоменко ; упоряд. Л. Галіцина. – К.: Шкіл. світ, 2009. – 128 с.
282. Пахарев А. Д. Политическое лидерство: историко-политологический контекст и современное состояние: дисс. ... доктора полит. наук : 23.00.03 / Пахарев Анатолий Дмитриевич ; Ин-т полит. и этнонац. исслед. НАН Украины. – К., 2003. – 432 с.
283. Педагогика : учеб. пособ. / под ред. И. И. Пидкастого. – М. : Высшее образование, 2006. – 432 с.
284. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – К. : Пед. думка, 2009. – 256 с.

285. Педагогічні та психологічні науки в Україні : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України : у 5-и т. Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – К. : Пед. думка, 2007. – 360 с.
286. Петровський П. М. Гуманітарна парадигма в системі державного управління : моногр. / П. М. Петровський. – Львів : ЛРІДУ НАДУ, 2008. – 252 с.
287. Питерс Т. Представь себе! Превосходство в бизнесе в эпоху разрушений / Т. Питерс. – СПб. : Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2004. – 351 с.
288. Підвищення ефективності державного управління: стан, перспективи та світовий досвід : зб. наук. пр. / В. І. Луговий (голов. ред.). – К. : Вид-во УАДУ, 2000. – 376 с.
289. Підвищення кваліфікації державних службовців: вивчення потреби та організація навчання : зб. наук. пр. / [Скоромнюк М. О., Протасова Н. Г., Понеділко В. Г. та ін.; редкол.: В. І. Луговий та ін.] / Укр. акад. упр. при Президентові України. – К. : Вид-во УАДУ, 2000. – 148 с.
290. Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 «Управління навчальним закладом» : галузевий стандарт вищої освіти України / М-во освіти і науки України. – К., 2006. – 61 с.
291. Пірен М. І. Конфлікт і управлінські ролі: соціо-психологічний аналіз / М. І. Пірен. – К. : Вид-во УАДУ, 2000. – 200 с.
292. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку / [за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко]. – К. : ЦППО, 2005. – 230 с.
293. Положення про Президентський кадровий резерв «Нова еліта нації» (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.guds.gov.ua>. – Назва з екрану.
294. Попик Ю. В. Формування фрустраційної толерантності у менеджерів освіти в умовах спільної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

- психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна психологія» / Ю. В. Попик ; Ін-т психол. ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2008. – 19 с.
295. Попов Б. Психологическая подготовка лидера [Электронный ресурс] / Б. Попов // Кадры предприятия. – 2004. – № 12. – Режим доступа к журн.: <http://www.dis.ru/library/kp/archive/2004/12/3542.html> .
 296. Попович М. Бути людиною / М. Попович. – К. : ВД «Києво-Могилянська академія», 2011. – 223 с.
 297. Прасол Д. В. Психологічні засади підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до прогностичної діяльності: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Прасол Дмитро Вікторович ; Ун-т менеджменту освіти. – К., 2009. – 272 с.
 298. Приходченко Л. Л. Забезпечення ефективності державного управління: теоретико-методологічні засади / Л. Л. Приходченко. – Одеса : Оптимум, 2009. – 299 с.
 299. Про вищу освіту : Закон України № 2984-III від 17 січ. 2002 р. // Освіта в Україні : зб. законодав. і нормат. актів : (відповідає офіц. текстові) / [упоряд. Паливода А. В.]. – К., 2009. – С. 147–202.
 300. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») : Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листоп. 1993 р. № 896. // Освіта в Україні : зб. законодав. і нормат. актів (відповідає офіц. текстові) / [упоряд. Ю. В. Паливода]. – К., 2009. – С. 233.
 301. Про затвердження Положення про систему підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців і Положення про єдиний порядок підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації керівників державних підприємств, установ і організацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 8 лютого 1997 р. № 167 // Офіційний вісник України. – 1997. – № 7. – С. 7.
 302. Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників : Наказ Міністерства освіти і науки України № 930 від 6 жовтня 2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vovse.net/>

[zakonodavstvo/monu/89-nakaz-mon-930-vd-061010-roku.html](http://zakonodavstvo.monu/89-nakaz-mon-930-vd-061010-roku.html). – Назва з екрану.

303. Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні : Указ Президента України [Януковича В. Ф.] № 926/2010 від 30 верес. 2010 р. // Уряд. кур'єр. – 2010. – № 185. – С. 9.
304. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України [Л. Кучми] № 347/2002 від 17 квіт. 2002 р. // Освіта в Україні : нормативна база. – [3-тє вид., змін. та доп.]. – К., 2007. – С. 236.
305. Про освіту : Закон України № 1060-XII від 23 трав. 1991 р. // Освіта в Україні : зб. законодав. і нормат. актів : (відповідає офіц. текстові) / [упоряд. Паливода А. В.]. – К., 2009. – С. 4–36.
306. Про першочергові заходи щодо вдосконалення формування та реалізації державної кадрової політики : Указ Президента України [Януковича В. Ф.] № 806/2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rv.ua/sitenew/main/ua/publication/print/4751.htm>. – Назва з екрану.
307. Програма «Колегіальний коучинг», версія 3 : інструктаж з менеджменту. – К. : Microsoft, 2010. – 169 с. – (Програма «Партнерство в навчанні»).
308. Програма «Колегіальний коучинг», версія 3 : посіб. з коучингу. – К. : Microsoft, 2010. – 36 с. – (Програма «Партнерство в навчанні»).
309. Програма «Колегіальний коучинг», версія 3 : посіб. координатора. – К.: Microsoft, 2010. – 72 с. – (Програма «Партнерство в навчанні»).
310. Програма взаємного навчання колег Microsoft Peer Coaching. Інструкція з менеджменту. – Puget Sound Center, 2006–2009. – 169 с.
311. Програма тренінгу координаторів з колегіального коучингу. – Microsoft, Puget Sound Center, 2010. – 16 с.
312. Проект Концепції формування та розвитку вищого корпусу державної служби [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.school.gov.ua>. – Назва з екрану.
313. Проект оценки менеджеров DeTech [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.de-tech.ru>. – Загл. с экрана.

314. Простір арт-терапії : зб. наук. пр. / [за ред. В. А. Семиченка та ін.]. – К. : Арт-терапевтична Асоціація, 2009. – Вип. 2 (6). – 133 с.
315. Простір арт-терапії: горизонти стосунків : матер. VII Міжнар. міждисцип. наук.-практ. конф., 12-14 берез. 2010 р. / [за наук. ред. А. П. Куприкова та ін.]. – К. : Арт-терапевтична Асоціація, 2010. – 110 с.
316. Протасова Н. Г. Теоретичні основи навчання державних службовців у системі підготовки та підвищення кваліфікації / Н. Г. Протасова. – К. : Вид-во УАДУ, 2000. – 158 с.
317. Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності: зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України ; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. ; Х. : НТУ «ХПІ», 2009. – 472 с.
318. Професіоналізм особистості: теоретико-методологічний аспект : [кол. моногр.] / [В. Й. Бочелюк, С. А. Білоусов, Г. О. Горбань та ін. ; під ред. В. Й. Бочелюка]. – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2007. – 248 с.
319. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості : [кол. моногр.] / [авт. кол. ; наук. кер. В. О. Моляко]. – К. : Пед. думка, 2008. – 208 с.
320. Публічна влада та управління: принципи і механізми реалізації : [кол. моногр.] / [за заг. ред. Н. Р. Нижник]. – Чернівці : Технодрук, 2008. – 432 с.
321. Радкявичюс Д. Бог, квантовая физика, организационная структура и стиль управления / Радкявичюс Д., Станюлис Т. – К. : Companion Group, 2010. – 236 с.
322. Развитие потенциала сотрудников: профессиональные компетенции, лидерство, коммуникации / [С. Иванова, Д. Болдогаев, Э. Борчанинова и др.]. – М. : Альпина Паблишерз, 2009. – 280 с.
323. Рамперсад Х. К. Индивидуальная сбалансированная система показателей / Х. К. Рамперсад. – М. : Олимп-Бизнес, 2005. – 176 с.
324. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матер. методол. семінару. – К. : Пед. думка, 2009. – 360 с.
325. Рибалка В. В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості : навч.-метод. посіб. / В. В. Рибалка ; М-во освіти і науки України, АПН

- України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих та [ін.]. – Чернівці : Технодрук, 2009. – 228 с.
326. Роберто М. А. Почему великие лидеры не принимают ответ «да»: управление конфликтом ради консенсуса / М. А. Роберто. – Днепропетровск : Баланс Бизнес Букс, 2006. – 224 с.
 327. Розвиток ефективності і професіоналізму у державній службі. – К. : Вид-во УАДУ, 2000. – 82 с.
 328. Розвиток культурного потенціалу державних службовців в Україні : [наук. пр.] / [за заг. ред. В. А. Ребкало]. – Житомир : Полісся, 2002. – 244 с.
 329. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина XX ст. – початок XXI ст.) : моногр. / [кол. авт.] ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України ; за ред. С. О. Сігаєвої. – К. : ЕКМО, 2010. – 420 с.
 330. Романенко Н. А. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н. А. Романенко ; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2010. – 21 с.
 331. Романовський О. Г. Проблеми формування особистості лідера / О. Г. Романовський, В. М. Бабаєв, О. С. Пономарьов. – Х. : Майдан, 2000. – 193 с.
 332. Романовський О. Г. Філософія досягнення успіху. Психологічний аспект : підруч. / Романовський О. Г., Михайличенко В. Є. – Х : НТУ «ХПІ», 2007. – 592 с.
 333. Романовський О. О. Теорія і практика зарубіжного досвіду в підприємницькій освіті України : моногр. / О. О. Романовський. – К. : Деміург, 2002. – 400 с.
 334. Романовський О. О. Теорія і практика підприємницької освіти в розвинутих зарубіжних країнах: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01/ Романовський Олександр Олександрович ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 40 с.

335. Рудакевич М. І. Формування етики державних службовців в умовах демократизації та професіоналізації державного управління: дис. ... доктора наук з держ. упр. : 25.00.03 / Рудакевич Марія Іванівна ; НАДУ при Президентові України. – К., 2007. – 424 с.
336. Рыбачук Ю. МВА переходит в практическую плоскость / Ю. Рыбачук // Комментарии. – 2010. – № 11 (211), 26 марта. – С. 28–29.
337. Савкин А. Д. Коучинг по-русски: смелость желать / А. Д. Савкин, М. А. Данилова. – СПб. : Речь, 2003. – 112 с.
338. Саврук О. Інноваційність вищого порядку [Електронний ресурс] / О. Савчук. – Режим доступу: <http://innovations.com.ua/uk/interview/6/39/1885>. – Назва з екрану.
339. Саврук А. Kmbs: выход из микрокосмоса / А. Саврук, К. Баценко // Стратегии. – 2010. – № 10. – С. 36–37.
340. Сай Ц. Лидерство как отправная точка стратегии [Электронный ресурс] / Цунь Сай, Сара Йик. – Режим доступа: <http://www.rozamira.com/community/articles/leadership/95.html>. – Загл. с экрана.
341. Светлорусова А. В. Професійна підготовка магістрів управління навчальним закладом на засадах рефлексивного підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. В. Светлорусова ; АПН України ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2009. – 22 с.
342. Светлорусова А. В. Професійна підготовка магістрів управління навчальним закладом на засадах рефлексивного підходу: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Светлорусова Анна Володимирівна ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2009. – 261 с.
343. Севбо-Белецкая И. П. У порога иного бытия / И. П. Севбо-Белецкая. – К. : Пролог, 2008. – 488 с.
344. Селигман Мартин Э. П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Селигман Мартин Э. П. – М. : София, 2006. – 368 с.

345. 7 нот менеджмента. Настольная книга руководителя / под ред. В. В. Кондратьева. – М. : Эксмо, 2008. – 976 с.
346. Сенге П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации / П. Сенге. – М. : Олимп-Бизнес, 2003. – 408 с.
347. Сергеева Л. Сучасні орієнтири змісту управлінської компетентності керівника навчального закладу [Електронний ресурс] / Л. Сергеева // Теорія та методика управління освітою. – 2009. – № 3. – С. 110. – Режим доступу до журн.: <http://www.tme.umo.edu.ua>.
348. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоєва. – К. : УКМО, 2011. – 320 с.
349. Сисоєва С.О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження : [наук. вид.] / Сисоєва С. О., Соколова І. В. ; М-во освіти і науки України ; НАПН України, Ін-т проф. освіти і освіти дорослих, Маріуп. держ. гуманіт. ун-т. – К.: ВД «ЕКС О», 2010. – 362 с.
350. Система автоматизированной оценки и развития персонала [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.prometeus.ru>. – Загл. с экрана.
351. Системи підготовки державних службовців у країнах ОЕСР. – Дніпропетровськ : ДФ УАДУ, 1998. – 42 с.
352. Сковорода Г. Твори : у 2 т. Том 1. Поезії. Байки. Трактати. Діалоги / Г. Сковорода ; [передм. О. Мишанича]. – К. : Обереги, 1994. – 528 с.
353. Слоан П. Искусство мыслить незаурядно / П. Слоан ; пер. с англ. – К. : Companion Group, 2011. – 224 с.
354. Словарь иностранных слов. – М. : Русс. язык, 1983. – 608 с.
355. Словник синонімів української мови : в 2-х т. Т. 1. / [авт.: А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, С. І. Головащук та ін.]. – К. : Наук. думка, 2001. – 1040 с.
356. Соломіна Г. В. Психологічні проблеми вдосконалення когнітивного стилю керівників загальноосвітніх навчальних закладів / Г. В.Соломіна // Вісн. післядиплом. освіти : зб. наук. пр. Ч. 2. Психологія. – К. : Ун-т менеджменту освіти НАПН України, 2010. – Вип. 1(14). – С. 359–365.

357. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... доктора пед. наук. : 13.00.04 / Сорочан Тамара Михайлівна ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2005. – 472 с.
358. Соціально-психологічні особливості самореалізації особистості в сучасному суспільстві : [кол. моногр.] / [В. Й. Бочелюк, С. А. Білоусов, Т. А. Гришина та ін.; за ред. В. Й. Бочелюка]. – Запоріжжя : КПУ, 2009. – 280 с.
359. Спенсер Л. Компетенции на работе / Л. Спенсер, С. Спенсер. – М. : НІРРО, 2005. – 384 с.
360. Стратегія модернізації системи підготовки та підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://www.guds.gov.ua/control/uk/publish/>. – Назва з екрану.
361. Структурні виміри сучасного суспільства : навч. посіб. / за ред. С. Макєєва. – К. : Ін-т соц. НАН України, 2006. – 372 с.
362. Сумароков М. Экология лидерства / М. Сумароков. – М. ; София, 2008. – 256 с.
363. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : [підруч.] / Ю. П. Сурмін. – К. : Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2006. – 302 с.
364. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. Т. 4. Павлиська середня школа. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк. – 638 с.
365. Танец перемен: новые проблемы самообучающихся организаций / [Сенге П., Клейнер А., Робертс Ш. и др.]. – М. : Олимп-Бизнес, 2003. – 624 с.
366. Тарадюк Н. В. Інноваційні технології: креативно-виховний аспект : моногр. / Н. В. Тарадюк, О. П. Панасик. – Луцьк : Твердиня, 2009. – 164 с.
367. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : [наук. вид.] / за заг. ред. С.О. Сисоєвої. – К. : КІМ, 2008. – 424 с.

368. Тибилова Т. М. Как качественно оценить человека / Т. М. Табилова, В. А. Кузьмин. – СПб. : Питер, 2010. – 208 с.
369. Тихомиров А. Бизнес-модель успешного коуча [Электронный ресурс] / А. Тихомирова. – 2008. – № 3. – 80 с. – Режим доступа: <http://www.richcoach.ru/book/>. – Загл. с экрана.
370. Тихомирова И. МИМ-Киев: без отрыва от производства / И. Тихомирова // Стратегии. – 2010. – № 10. – С. 34–35.
371. Ткач Т. В. Освітній простір особистості: психологічний аспект : моногр. / Т. В. Ткач ; Ін-т психол. ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. ; Запоріжжя, 2008. – 272 с.
372. Тобиас Л. Психологическое консультирование и менеджмент: Взгляд клинициста / Тобиас Л. – М. : Класс, 2002. – 115 с.
373. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Л. Концепція формування гуманітарно-технічної еліти в НТУ «ХПІ» та шляхи її реалізації : навч.-метод. посіб. / Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ, О. С. ПОНОМАРЬОВ ; НТУ «ХПІ». – Х. : НТУ «ХПІ», 2004. – 413 с.
374. Торн К. Тренинг. Настольная книга тренера / Торн К., Маккей Д. – СПб. : Питер, 2001. – 208 с.
375. Трейси Б. Личность лидера / Трейси Б., Шеел Ф. М. [Электронный ресурс] / Трейси Б., Шеел Ф. М. – Режим доступа: <http://www.elitarium.ru>. – Загл. с экрана.
376. Тренінгові технології як засіб формування знаннєвих та практичних компетенцій: досвід факультетів і кафедр : зб. матеріали наук.-метод. конф., (3-4 лют. 2009 р.) : у 2-х т. – К. : КНЕУ, 2009. – Т. 1. – 416 с.
377. Туник А. Лидерство и лидеры в организации: о чем говорят теория и практика [Электронный ресурс] / А. Туник. – Режим доступа: <http://www.management.com.ua>. – Загл. с экрана.
378. Уитворт Л. Коативный коучинг / Уитворт Л., Кимси-Хаус Г., Сэндал Ф. – М. : Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2004. – 360 с.

379. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности / Дж. Уитмор. – М. : Междунар. акад. корпоративного управления и бизнеса, 2005. – 168 с.
380. Унтилова Э. Стили педагогического взаимодействия / Э. Унтилова. – Одесса : Астропринт, 2007. – 63 с.
381. Уэлгам Т. Руководство по подготовке будущих лидеров [Электронный ресурс] / Т. Уэлгам. – Режим доступа: <http://www.osp.ru/cio/2005/10/379663/pl.html>. – Загл. с экрана.
382. Федоров В. А. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования / В. А. Федоров, Е. Д. Колегова. – М. : Академия, 2008. – 208 с.
383. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2008. – 472 с.
384. Филонович С. Р. Теории лидерства в менеджменте: история и перспективы / С. Р. Филонович // Российский журнал менеджмента. – 2003. – № 2. – С. 3–24.
385. Формування командної роботи / упоряд. Л. Галіцина. – К. : Шкіл. світ, 2008. – 128 с.
386. Франчук Т. Й. Цілісний освітній простір: педагогічні основи його формування : моногр. / Т. Й. Франчук. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2009. – 244 с.
387. Фридман М. Искусство и наука стратегии лидерства: новый подход к корпоративному управлению / М. Фридман, Б. Трегоу. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 272 с.
388. Хантсмен Дж. М. Победители никогда не лгут / Хантсмен Дж. М. ; пер. с англ. – Днепропетровск : Баланс Бизнес Букс, 2006. – 378 с.
389. Харжирадева С. К. Сучасні підходи щодо управління процесом моделювання освітніх програм для дорослих / С. К. Харжирадева // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. № 4 (Дод. 1). / Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2008. – Тем. вип. : Безперервна освіта в Україні: реалії та перспективи. – С. 22–23.

390. Хейз Н. Успех – один на всех: Основные аспекты эффективного руководства командой / Н. Хейз ; пер. с англ. – Днепропетровск : Баланс Бизнес Букс, 2005. – 240 с.
391. Хеллманн Э. Новые признаки лидерства [Электронный ресурс] / Э. Хеллманн. – Режим доступа: <http://www.elitarium.ru>. – Загл. с экрана.
392. Херманн М. Дж. Стили лидерства в формировании внешней политики [Электронный ресурс] / М. Дж. Херманн. – Режим доступа: <http://humanities.edu.ru/db/msg/81519>. – Загл. с экрана.
393. Хессельбайн Ф. О лидерстве / Ф. Хессельбайн. – Новосибирск ; М. : Тренды, 2004. – 184 с.
394. Хессенбейн Ф. Лидерство без границ / Ф. Хессенбейн, М. Голдсмит, А. Сомервилл. – М. : Альпина Паблишерз, 2001. – 315 с.
395. Холл М. Магия коммуникации. Использование структуры и знания языка / М. Холл. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2004. – 352 с.
396. Хоманс Л. Лідер і менеджер – ролі, які не заперечують одна одну, а навпаки, доповнюють [Електронний ресурс] / Л. Хоманс. – Режим доступу: <http://innovations.com.ua/uk/interview/6/39/1868>. – Назва з екрану.
397. Хэнна Д. Лидерство на все времена: результаты сегодня – наследие на века / Д. Хэнна. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. – 297 с.
398. Цветков В. В. Демократія і державне управління: теорія, методологія, практика : моногр. / В. В. Цветков ; НАН України, Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького. – К. : Юридична думка, 2007. – 336с.
399. Цветков В. В. Суспільна трансформація і державне управління в Україні: політико-правові детермінанти / В. В. Цветков, І. О. Кресіна, Коваленко А. А. – К. : Ін Юре, 2003. – 495 с.
400. Цвык В. А. Профессионализация как социальный процесс / В. А. Цвык // Вестник РУДН. – 2003. – № 4/5. – С. 258–269. – (Сер. «Социология»).
401. Цільова комплексна програма реформування системи підготовки кадрів для державної служби, підвищення кваліфікації державних службовців та

- формування кадрового резерву (проект від 8 липня 2010 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.guds.gov.ua>. – Назва з екрану.
402. Чадлини Р. Психология влияния / Р. Чадлини [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://books.pchelov.com>. – Загл. с экрана.
403. Чадлини Р. Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя! / Р. Чадлини. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 256 с.
404. Чередніченко Г. А. Формування творчих здібностей майбутніх бакалаврів-менеджерів у процесі фахової підготовки: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Чередніченко Галина Анатоліївна ; Київ. нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 249 с.
405. Чернявська Т. П. Специфіка емоційної сфери бізнесменів / Т. П. Чернявська // Наук. вісн. Південноукр. нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського : [зб. наук. пр.]. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – № 5/6. – С. 154–161.
406. Шейнов В. П. Психология лидерства, влияния, власти / В. П. Шейнов. – М. : Харвест, 2008. – 656 с.
407. Школа вищого корпусу державної служби [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.school.gov.ua>. – Назва з екрану.
408. Школа вищого корпусу державної служби. Програми з розвитку лідерства. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.school.gov.ua/uk/zagalne/programa-rozvitku-liderstva-2010>. – Назва з екрану.
409. Школа майбутнього / упоряд. Н. Л. Мурашко. – К. : Шкіл. світ, 2011. – 128 с.
410. Шупбах М. Эволюционное лидерство / М. Шупбах // Стратегии. – 2010. – № 9. – С. 40–41.
411. Щенников С. А. Открытое дистанционное образование : [моногр.] / С. А. Щенников. – М. : Наука, 202. – 527 с.
412. Юсим М. Четыре урока адаптивного лидерства / М. Юсим // Стратегии. – 2010. – № 12. – С. 13–16.
413. Ягупов В. В. Компетентісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наук. зап. Т. 71. Педагогічні,

- психологічні науки та соціальна робота / Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». – К., 2007. – С. 3–8.
414. Advanced Leadership Program [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.alp-imp.com>. – Назва з екрану.
 415. APS Values [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.apsc.gov.ua/values/index.html>. – Назва з екрану.
 416. Assessing the effectiveness of school leaders: new directions and new progress. – The Wallece Foundation, 2009. – 20 p.
 417. Association of Schools and Institutes of Administration (IASIA) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ias-iisa.org/iasia>. – Назва з екрану.
 418. Background Notes on Leadership Program. – Washington, D.C. ; WBI, 2007. – 19 p.
 419. Becoming a Leader: preparing school principals for today's schools. – The Wallece Foundation, 2008. – 20 p.
 420. Boumgartner P. The Zen Art of Teaching. – Communication and Interactions in Education / Boumgartner P. – Kassel University Press, 2004. – 18 p.
 421. Brahma Kumaris World Spiritual University [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bkwsu.com>. – Назва з екрану.
 422. Calendar of programmes and events [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.apsc.gov.ua/learn/programmes.htm>. – Назва з екрану.
 423. Catalogue. Leadership Development [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.csps-efps.gc.ca/cat/>. – Назва з екрану.
 424. Centre for Public Leadership. Leadership by Crossing Borders [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.public-leadership.nl>. – Назва з екрану.
 425. Certification – the first procedure is over [Електронний ресурс] // EP Newshound. – 2007. – № 122. – January 16. – Режим доступу: <http://www.europa.eu.ec>. – Назва з екрану.
 426. Chart of Competencies. The Art of Managening your Career [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.culturalhtr.ca>. – Назва з екрану.

427. CSPS – Learning in the Public Service [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cspc-efpc.gc.ca/lps>. – Назва з екрану.
428. CTC [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ctc-co.kiev.ua>. – Назва з екрану.
429. Danish School of Public Administration [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dfhnet.dk>. – Назва з екрану.
430. Decision of the Secretaries – General of the European Parliament, the Council, the Commission, the Court of Auditors, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions and the Representative of the European Ombudsman on 26 January 2005 on the organization and running of the European Administrative School (2005/119/EC) // Official Journal of the European Union. – 2005. – № 2. – P. 17–20.
431. Delivery and Reform – Professional Skills for Government [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psg.civilservice.gov.uk/>. – Назва з екрану.
432. Development Key Competences for Lifelong Learning // Live and Learn. – 2006. – № 5, June. – P. 22–25.
433. Development Programs [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cspc-efps.gc.ca/dpr/>. – Назва з екрану.
434. EAS inter-institutional training programmes – 2008. – Brussels : EAS, 2008. – 11 p.
435. Education Leadership: A Bridge to School Reform. – The Wallace Foundation, 2007. – 36 p.
436. Educational Leadership Policy Standards: 2008. – Washington, DC : the Council of Chief State Schools Offices, 2008. – 31 p.
437. Educational Leadership. The Graduate School. Clemson University [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.grad.clemson.edu/programs/Edlead/>. – Назва з екрану.
438. E-learning and training in Europe: A survey into the use of e-learning in training and professional development in the European Union // Cedefop Reference series.

- № 26. – Luxemburg : Office for Official Publications of the European Communities, 2001. – 65 p.
439. European Administrative School [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://europa.eu/eas/>. – Назва з екрану.
440. Federal Academy of Public Administration [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bmi.bund.de>. – Назва з екрану.
441. FranclinCovey [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fc-training.com.ua>. – Назва з екрану.
442. FullertonUniversity [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ed.fullerton.edu/edleadership/>. – Назва з екрану.
443. Goals of the National School Training Programme [Электронный ресурс]. – Swedish National Agency for Education. – Режим доступа: <http://www.skolverket.se>. – Назва з екрану.
444. Good Principals Are the Key to successful Schools: Six Strategies to Prepare More Good Principals [Электронный ресурс]. – Southern Regional Education Board. – Режим доступа: <http://www.screb.org>. – Назва з екрану.
445. Good Principals Aren't Born: They're Mentored: Are We Investing Enough to Got the School Leaders We Need? – Southern Regional Education Board [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.screb.org>. – Назва з екрану.
446. Handbook of Leadership Theory and Practice / Edited by N. Nohria and R. Khurana. – Boston: Harvard Business Press, 2010. – 822 p.
447. Harvard Kennedy School [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hks.harvard.edu>. – Назва з екрану.
448. Harvard. Kennedy School. Executive Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ksgeexecprogram.edu/Programs/>. – Назва з екрану.
449. Hopman N. Public Leadership for Europe: Towards a Common Competence Frame / Hopman N. – NL: CPL-RIO, 2004. – 66 p.
450. How leadership influences student learning. – The Wallece Foundation, 2004. – 90 p.

451. Human Capital: Succession Planning and Management in Critical drive of Organizational Transformation. – U.S. General Accounting Office, 2003. – 7 p.
452. Human Development Reports – United Nations Development Programme. Human Development Index (HDI) – 2009 Rankings [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://hdr.undp.org/en/statistics/>. – Назва з екрану.
453. Improving Leadership for Learning: Stories from the Field. – University of Washington : Center for the study of Teaching and Policy, 2008. – 33 p.
454. Informed Leadership in Education. – University of Washington : Center for the study of Teaching and Policy, 2006. – 56 p.
455. Institute of Public Administration [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ipa.ie>. – Назва з екрану.
456. Integrated Leadership System [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.apsc.gov.ua/ils/index.html>. – Назва з екрану.
457. International Master of Practical Management (IMPM) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.impm.org>. – Назва з екрану.
458. Jokinen T. Global Leadership Competences [Електронний ресурс] / Jokinen T. – Режим доступу: <http://www.uwasa.fi/johtaminen>. – Назва з екрану.
459. Kalashnikova S. A. Implementation of E-Learning in Higher Education Institute: Experience of the National Academy of Public Administration, the President of Ukraine / S. A. Kalashnikova, Z. V. Talanova // WSEAS TRANS on Information Science & Applications. – 2004. – December. – Issue 6, Vol. 1. – P. 1642–1645.
460. Kalashnikova S. A. Organization of Distance Learning in Higher Education Institute: Experience of the National Academy of Public Administration, the President of Ukraine / S. A. Kalashnikova // World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare & Higher Education. – Washington DC, USA, 2004. – Vol. 1, Issue 1. – November 1–5. – P. 752–758.
461. Kalashnikova S. Professionalization of Public Administration [Електронний ресурс] / S. Kalashnikova, V. Luhovyi // The Baltic Forum on Public

- Administration, (August 17-19, 2006), Druskininkai, Lithuania. – Режим доступа: <http://www.livadis.lt>. – 5 p. – Назва з екрану.
462. Kalashnikova S. A. MPA programs implementation in the light of international cooperation [Електронний ресурс] / S. A. Kalashnikova // Public Administration and Public Policy in Emerging Europe & Eurasia: For Professionalism, Impartiality and Transparency: The 14th NISPAcee Annual Conference. May 11-13, 2006, Ljubliana, Slovenia. – Режим доступа: <http://www.NISPAcee.org>. – 3 p. – Назва з екрану.
463. Key Competences for Lifelong Learning: European References Framework. – Luxemburg : European Communities, 2007. – 16 p.
464. Kuperus H. Top Public Managers in Europe / Kuperus H., Rode A. – Maastricht : EIPA, 2008. – 124 p.
465. Leaders UnLtd. Learning Talent, Transforming Leadership. A new approach to developing future leadership talent for a changing Civil Service [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://leaderssunlimited.nationalschool.gov.uk>. – Назва з екрану.
466. Leadership & Management Development. IPA [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ipa.ie/training-leadership>. – Назва з екрану.
467. Leadership Degree Programs. School of Education. Stanford University [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://suse-ldp.stanford.edu/pols/>. – Назва з екрану.
468. Leadership for Learning: Making the Connections Among State, District and School Policies and Practices. – The Wallece Foundation, 2006. – 16 p.
469. Leadership Matters: Building Leadership Capacity [Електронний ресурс]. – Southern Regional Education Board. – 35 с. – Режим доступа: <http://www.screb.org>. – Назва з екрану.
470. Leading for Changes: New Training Opportunities for Education's Executives. – The Wallece Foundation, 2009. – 8 p.

471. Leading for Quality: Leadership and management development in customer-focused organizations. Ideas for Action. – Development Division Cabinet Office (OPSS), 1994. – 20 p.
472. Leading, Learning and Leadership Support. – University of Washington: Center for the Study of Teaching and Policy, 2006. – 76 p.
473. Learning in the Public Service [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.csps-efps.gc.ca/lps/>. – Назва з екрану.
474. Learning Tools. Senior Managers Roadmap [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.csps-efps.gc.ca/lto/>. – Назва з екрану.
475. LMI Effective Personal Productivity [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lmi.com.ua>. – Назва з екрану.
476. LMI-Ukraine [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lmi.com.ua>. – Назва з екрану.
477. Making Sense of Leading Schools: A Study of the School Principalship. – University of Washington: Center for Reinventing Public Education, 2003. – 70 p.
478. Master of Education: School Leadership Program. Florida Atlantic University [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.leadership.fau.edu>. – Назва з екрану.
479. Mazzeo C. Improving Teaching and Learning by Improving School Leadership. – NGA Center for Best Practices [Електронний ресурс] / Mazzeo C. – Режим доступу: <http://www.nga.org>. – Назва з екрану.
480. Modern School of Public Administration – In Search of Key Factors for Success: the Case of Ukraine [Електронний ресурс] / V. Luhovyi, S. Kalashnikova, S.Sokolyk, Zh. Talanova // IASIA Annual Conference, (July 5–7, 2006, Warsaw, Poland). – Режим доступу: <http://www.ias-iisa.org>. – 4 p. – Назва з екрану.
481. Moore E. T. Doctor of Philosophy in Educational Leadership / Moore E. T. – Clemson, 2010. – 32 p.
482. National basic professional profile for school principals. – The Netherlands: MATRA-program. – 31 p.

483. National College for Leadership of Schools and Children's Services [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nationalcollege.org.uk>. – Назва з екрану.
484. National Professional Qualification for Headship (NPQH) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.nationalcollege.org.ua>. – Назва з екрану.
485. National School of Government. Portfolio. 2008-2009. – 80 p.
486. National School of Government. Portfolio. 2009-2010. – 98 p.
487. National School of Government. Programmes. 2010-2011. Learning and inspiration for efficient public services. – 100 p.
488. NISPAcee Information Portal [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nispa.sk>. – Назва з екрану.
489. Oxford Leadership Academy [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oxfordleadership.com>. – Назва з екрану.
490. Oxford Learning Institute [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.leraning.ox.ac.uk>. – Назва з екрану.
491. Oxford Strategic Leadership Program [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sbs.ox.ac.uk/execed/slp/>. – Назва з екрану.
492. Preparing School Leader for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development programs. – Stanford University, 2007. – 259 p.
493. Progress Report 2005 of the Government Programme «Modern State – Modern Administration» in the field of Modern administrative Management [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.staat-modern.de>. – Назва з екрану.
494. Public Service Renewal Action Plan. 2010-2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.clerk.gov.ca/>. – Назва з екрану.
495. Purposes, Uses and Practices of Leadership Assessment in Education. – University of Washington: Center for the study of Teaching and Policy, 2006. – 54 p.

496. Reforming Public Services: Report arising from a major international conference «21st Century Public Services – Putting People First», June 2006, 2006 / Edited by J. Benington. – London : NSG, 2006. – 131 p.
497. ROI International. Guidance and Training for Public Sector [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.roi-international.org>. – Назва з екрану.
498. School Leadership Study: Developing Successful Principals. – Stanford Educational Leadership Institute, 2005. – 36 p.
499. Schools Need Good Leaders Now: State Progress in Creating a Learning – Centered School Leadership System [Электронный ресурс]. – Southern Regional Education Board, 2007. – 40 с. – Режим доступа: <http://www.screb.org>. – Назва з екрану.
500. Self-managing Leadership Retreat [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.globalretreatcenter.org.uk>. – Назва з екрану.
501. Senior Executive Leadership Capability Framework [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.apsc.gov.ua/selc/index.html>. – Назва з екрану.
502. Shelton K. The Why of Leadership [Электронный ресурс] / Shelton K. // Leadership Excellence. – 2010. – June. – Режим доступа: <http://www.LeaderExcel.com>. – Назва з екрану.
503. Sloman M. The change agenda / Sloman M. – London : Chartered Institute of Personnel and Development, 2003. – 16 p.
504. SPS – Candidates Programme: Programme Guide. – Dutch Ministry of the Interior and Kingdom Relations, Office for the Senior Public Service, January 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.algemenebestuursdienst.nl>. – Назва з екрану.
505. Staff Regulations of Officials of the European Communities. Conditions of employment of other servants of the European Communities [Электронный ресурс]. – 1.05.2004. – Р. 163. – Режим доступа: http://ec.europa.eu/civil_service/docs/top100_en.pdf. – Назва з екрану.

506. Standards of Excellence for Public Administration Education and Training [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.iias-iisa.org/IASIA/E/STANDARDS_EXCELLENCE/Pages/default.aspx. – Назва з екрану.
507. Stanford Executive Education: Executive Program in Leadership [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gsb.stanford.edu>. – Назва з екрану.
508. Stoyko P. Creativity at Work: A Leadership Guide / Stoyko P. – CCMD, 2006. – 48 p.
509. Stoyko P. Learning @ Large: an e-learning guide for managers / Stoyko P. – CCMD, 2003. – 38 p.
510. Stoyko P. The Learning Journey. A Guide to Achieving Excellence / Stoyko P. – CCMD, 2006. – 51 p.
511. Summary of Public Service Reform Conference 2007. 21st Century Public Service – Learning from the Front Line. – NSG, 2007. – 68 p.
512. The Australian Experience of Public Sector Reform. – APSC, 2003. – 174 p.
513. The development of national qualification frameworks in Europe. – Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2009. – 116 p.
514. The District Leadership Challenge: Empowering Principals to Improve Teaching and Learning [Электронный ресурс]. – Southern Regional Education Board, 2009. – 80 p. – Режим доступа: <http://www.screb.org>. – Назва з екрану.
515. The Policy on Learning, Training and Development [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tbs-sct.gc.ca/pol/>. – Назва з екрану.
516. The Programme of the Federal Government «eGovernment 2.0» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.verwaltung-innovativ.de>. – Назва з екрану.
517. The Programme of the Federal Government «Focused on the Future: Innovations for Administration» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.verwaltung-innovativ.de>. – Назва з екрану.

518. The Public Leadership Standards [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.publicleadership.co.uk/public_leadership_standards.htm. – Назва з екрану.
519. Types of posts // Management Matters. – 2007. – # 62, January. – P. 12-14.
520. U.S. Office of Personnel Management. Public Sector Leadership [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.leadership.opm.gov>. – Назва з екрану.
521. United Nations Public Administration Network [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.unpan.org>. – Назва з екрану.
522. University of Oxford. Executive Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sbs.ox.ac.uk/execed/>. – Назва з екрану.
523. Vitaska S. Preparing High-Quality School Leaders [Електронний ресурс] / Vitaska S // Legisbrief. – 2008. – Vol. 16, № 19, april / may. – Режим доступу: <http://www.ncsl.org>. – Назва з екрану.
524. Vitaska S. Strong Leaders – Strong Schools. 2007 State Laws / Vitaska S. – Washington, DC: NCSL, 2008. – 20 p.
525. Walker D. Certification: on the racks / Walker D // Commission en Plus. – 2006. – June 8. – P. 3.
526. Walker D. The EAS – a new partner in training for European institutions / Walker D. // News of the month. – № 507. – P. 4.
527. World Public Sector Report 2005: Unlocking the Human Potential for Public Sector Performance. – New York : United Nations, 2005. – 123 p.

Додаток А

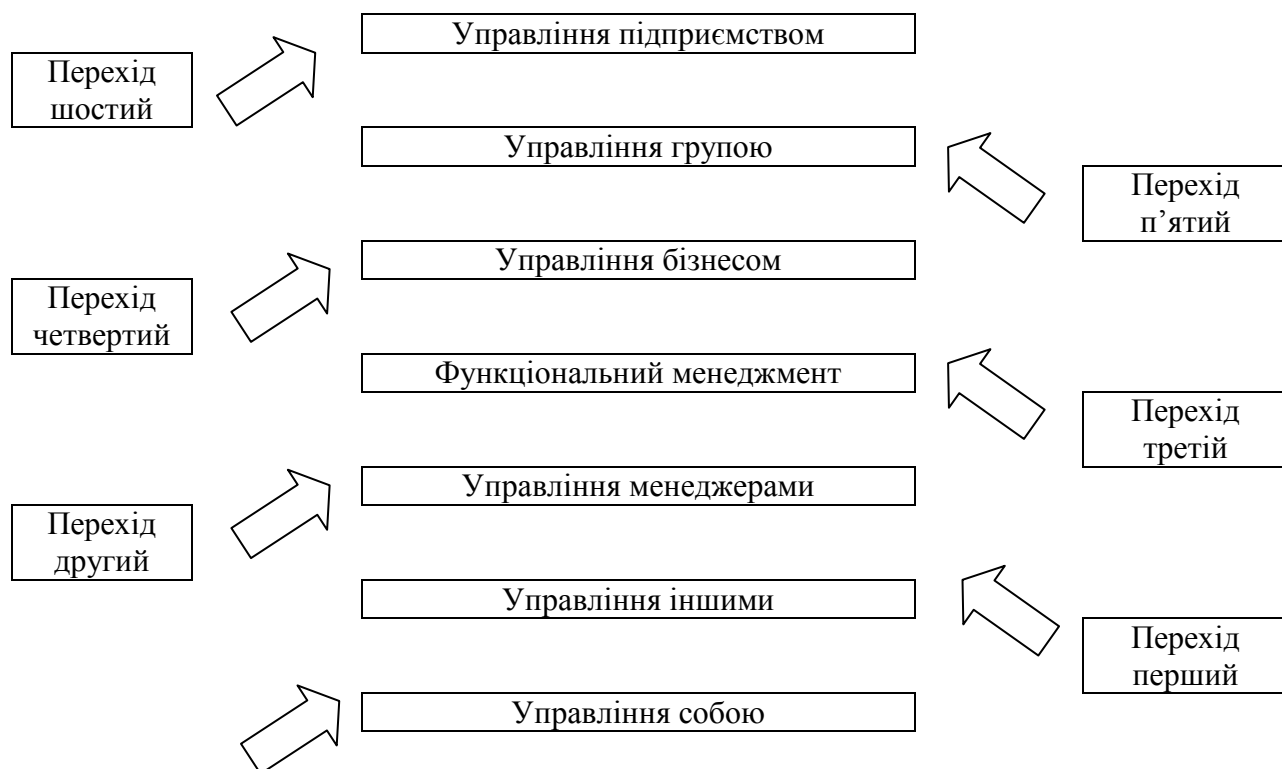
Компоненти емоційного інтелекту⁶

Компонент	Визначення	Ознаки
<i>Само-свідомість</i>	Здатність розрізняти і розуміти свій духовний стан, емоції та спонукальні мотиви, а також їх вплив на інших.	Впевненість у собі. Реалістична самооцінка. Почуття гумору, яке передбачає іронію щодо себе.
<i>Само-регуляція</i>	Здатність контролювати та вимірювати негативні позиви та настрої. Здатність не поспішати із судженнями – думати, перш ніж діяти.	Довіра з боку інших людей та чесність. Комфортність щодо невизначеності. Відкритість до змін.
<i>Мотивація</i>	Пристрасть до роботи, що виходить поза межі прагнення до грошей та статусу. Здатність досягати цілі з енергією та наполегливістю.	Сильне прагнення до досягнень Оптимізм, навіть перед обличчям невдач. Відданість організації.
<i>Емпатія</i>	Здатність розуміти емоційний стан інших людей. Навички спілкування з іншими людьми відповідно до їхніх емоційних реакцій.	Експертиза щодо виховання та утримання талантів. Крос-культурна чуттєвість (сензитивність). Служіння іншим.
<i>Соціальні навички</i>	Мистецтво управління взаємовідносинами та побудови соціальних мереж. Здатність знаходити спільну основу та встановлювати психологічний контакт (рапорт).	Ефективність лідерства у здійсненні змін. Переконливість. Експертиза у побудові команд та лідерстві в них.

⁶ Филонович С. Р. Теории лидерства в менеджменте: история и перспективы / С. Р. Филонович // Российский журнал менеджмента. – 2003. – № 2. – С. 9.

Додаток Б

**Навички та переходи у розвитку лідера
відповідно до теорії «трубопроводу лідерства»⁷**



⁷ Филонович С. Р. Теории лидерства в менеджменте: история и перспективы / С. Р. Филонович // Российский журнал менеджмента. – 2003. – № 2. – С. 13.

Додаток В

Два способи управляти за Г. Мінцбергом⁸

<i>Героїчний</i>	<i>Залучувальний</i>
Керівники стоять над іншими.	Керівники допомагають іншим.
Вертикальне підпорядкування.	Партнерство.
Стратегія передається згори для виконання знизу.	Співпраця.
Необхідні добрі виконавці.	Необхідні зацікавлені співробітники.
Управляти – приймати рішення та розподіляти.	Управляти – розкривати позитивну енергію інших.
Управляти – аналізувати та підраховувати.	Управляти – залучати й надихати.
Значення має те, що можна виміряти.	Значення мають цінності.
Керівництво – це посада і влада.	Керівництво – це повага і довіра.

⁸ Минцберг Г. Требуется управленцы, а не выпускники МВА. Жесткий взгляд на мягкую практику управления и систему подготовки менеджеров / Г. Минцберг. – М. : Олимп-Бизнес, 2008. – С. 54.

Додаток Д

Відмінності між новим і старим управлінням⁹

Старе управління	Нове управління
Передбачає максимум контролю для мінімізації ризику.	Забезпечує високу ефективність у результаті оптимізації участі вищого керівництва.
Спирається на невелику групу керівників вищої ланки, які запроваджують у життя системну політику та процедури.	Спирається на більшу кількість менеджерів, які діють у чітко визначеній системі прийняття рішень на основі своєчасної та достовірної інформації.
Застосовує систему санкцій для забезпечення належного виконання доручень.	Використовує стимули та персональну відповідальність для мотивації дій.
Породжує бюрократичну самозаспокоєність та самовдоволення.	Мотивує швидке реагування на розвиток глобального ринку та володіння ситуацією на локальних ринках.

⁹ Хессенбейн Ф. Лидерство без границ / Ф. Хессенбейн, М. Голдсмит, А. Сомервилл. – М. : Альпина Паблішерз, 2001. – С. 77.

Додаток Е

5 рівнів моделі еволюції лідера за Дж. Коллінзом¹⁰

1. Високопрофесійний співробітник. Робить внесок шляхом активного використання своїх здібностей, знань, досвіду та вміння організувати свою працю.
2. Цінний член команди. Вносить вклад шляхом активного використання своїх здібностей, знань, досвіду та вміння організувати свою працю.
3. Компетентний менеджер. Організовує людей, раціонально розподіляє ресурси з метою виконання поставлених завдань.
4. Ефективний керівник. Формулює бачення майбутнього компанії та послідовно домагається того, щоб компанія рухалася наміченим шляхом. Забезпечує високі стандарти якості роботи.
5. Лідер. Його керівництво дає змогу досягти виняткових і довготривалих результатів, завдяки парадоксальному поєднанню визначних особистих якостей і твердій професійній волі.

¹⁰ Коллінз Дж. От хорошего к великому / Дж. Коллинз. – СПб. : Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2002. – С. 41.

Додаток Ж

Різниця між функціями менеджменту та лідерства¹¹

Менеджмент	Лідерство
Планування та бюджет	Проголошення та спільне сприйняття візії
Творення стратегій і політик	Визначення напрямів
Вирішення проблем	Розвиток, еволюція стратегії
Гарантування ефективного управління	Гарантування сумісності ролей і ресурсів
Розподіл роботи	Коучинг і створення можливостей
Організація та контроль персоналу	Мотивація та надихання

¹¹ Leading for Quality: Leadership and management development in customer-focused organizations. Ideas for Action. – Development Division Cabinet Office (OPSS), 1994. – P. 13.

Додаток 3

Порівняння менеджменту та лідерства¹²

Сфера діяльності організацій	Менеджмент	Лідерство
Напрямок	Планування і складання бюджету. Концентрація уваги на підсумкових результатах діяльності.	Створення образу майбутнього та розроблення стратегії. Концентрація уваги на майбутніх результатах діяльності.
Орієнтація	Організація роботи і добір персоналу. Керівництво і контроль. Створення обмежень.	Формування корпоративної культури. Стимулювання професійного зростання персоналу. Усунення меж.
Взаємовідносини	Концентрація уваги на досягненні корпоративних цілей, пов'язаних з виробництвом / продажем товарів та послуг. Використання посадової влади. Виконання ролі боса.	Концентрація уваги на людях: натхнення і мотивація членів групи. Використання особистої влади. Виконання ролі наставника, помічника, служителя.
Особисті якості	Емоційна дистанція. Ментальність експерта. Вміння передати свої думки. Конформізм. Адекватна оцінка організації.	Емоційний зв'язок (сердечність). Відкритість (широкий світогляд). Вміння слухати співрозмовника (спілкування). Нонконформізм (сміливість). Адекватна оцінка власних якостей (характер).
Результати	Збереження стабільності, формування культури, в якій найбільше цінується ефективність роботи.	Ініціація змін, формування культури, в якій більш за все цінується чесність.

¹² Дафт Р. Л. Уроки лідерства / Р. Л. Дафт ; при участі П. Лейн. – М. : Ексмо, 2008. – С. 31.

Додаток К

Поведінкові компетенції та індикатори їх оцінювання

Поведінкова компетенція	Позитивні індикатори	Негативні індикатори
Адаптивність – здатність змінювати методи роботи і стиль поведінки відповідно до вимог ситуації, що змінюється	Швидко змінює свою поведінку відповідно до вимог ситуації Швидко переключається з виконання одного завдання на інше без втрати якості. Відмовляється від звичних підходів на користь нових, якщо оцінює їх як більш ефективні. Допомагає іншим адаптуватися до змін, слугує прикладом.	Не змінює своєї поведінки при зміні ситуації. При переключенні з одного завдання на інше якість роботи знижується. Здійснює супротив запровадженню нових підходів. Не надає підтримки іншим щодо адаптації до змін.
Впевненість у собі	Наявність власних поглядів на проблему. За необхідності приймає рішення без сумнівів та бере на себе відповідальність. Мобілізує себе та інших для реалізації завдань. Допомагає іншим при виконанні завдань, слугує прикладом.	Не має власних поглядів на проблему. Сумнівається під час прийняття необхідних рішень. Не бере відповідальність на себе. Не вміє мобілізуватися та мобілізувати інших для реалізації завдань. Не надає підтримки іншим щодо виконання завдань.
Проактивність	Ініціює завдання. Пропонує шляхи вирішення завдань. Розподіляє задачі. Бере на себе відповідальність.	Не ініціює завдання. Не пропонує шляхів рішення завдань. Не бере участі в розподіленні задач. Не бере на себе відповідальності.
Прагнення до вдосконалення	Має високі внутрішні стандарти якості. Ставить перед собою амбіційні цілі для підвищення своєї ефективності. Визначає дії для реалізації цілей. Реалізує дії для реалізації цілей. Порівнює досягнуті результати з поставленими цілями.	Внутрішні стандарти якості усереднені. Не ставить перед собою амбіційних цілей для підвищення своєї ефективності. Не визначає дії для реалізації цілей. Не реалізує дії для реалізації цілей. Не порівнює досягнуті результати з поставленими цілями.

Додаток Л

Моделі державного управління¹³

	Державне адміністрування	Державний менеджмент	Чутливе врядування
<i>Стосунки «громадяни – держава»</i>	Слухняність	Надання прав	Уповноваження
<i>Підзвітність вищих посадовців</i>	Політики	Споживачі	Громадяни та стейкхолдери
<i>Організаційні характеристики</i>	Адміністрування	Менеджмент	Лідерство
<i>Провідні принципи</i>	Виконання правил та регуляторних норм	Ефективність та результати	Підзвітність, прозорість та участь
<i>Критерії успішності</i>	Наслідки (вплив)	Результат	Процес
<i>Ключова ознака</i>	Безсторонність	Професіоналізм	Чутливість / реактивність / здатність до реагування
<i>Девіз</i>	Захист від «кумівства», блату, протекціонізму	Оптимальна якість послуг, орієнтація на потреби клієнта	Уся система врядування занурена в суспільство
<i>Критика</i>	Інтерна та летаргічна	Роздроблена й тенденційна	Всеохопна й заснована на громадській думці

¹³ Демократичний розвиток: вищі державні службовці та політико-адміністративні стосунки : матеріали XVIII Міжнар. конгресу з підготовки вищих державних службовців, (Київ, 15–17 черв. 2005 р.) / [уклад. С. В. Соколик]. – К. : К.І.С., 2005. – С. 40.

Характерні особливості управління людськими ресурсами для 3-х моделей державного управління¹⁴

	Державне адміністрування	Державний менеджмент	Чутливе врядування
<i>Система державної служби</i>	Закрита і обмежена. Кар'єрна ДС. Безстрокове перебування на посаді (tenure).	Відкрита і децентралізована. Посадова ДС. Фіксований термін.	Відкрита і регульована. Ядро ДС та призначення на основі посад (posts position based). Безстрокове та фіксоване перебування на посаді.
<i>Інституційні механізми</i>	Незалежний центральный орган з управління персоналом на ДС. Управління персоналом. Уніфікована система оплати.	УЛР децентралізоване на рівень міністерств. УЛР. Індивідуальні контракти.	Регулювання та ведення УЛР. Децентралізоване УЛР. Стратегічний розвиток УЛР. Система оплати уніфікована та зорієнтована на індикатори виконання.
<i>Кар'єрне просування</i>	На основі стажу	На основі результатів виконання	На основі спектру компетенцій
<i>Політика оплати</i>	Кваліфікації та досвід	Індикатори, критерії виконання	Компетенції та індикатори виконання
<i>Управління виконанням</i>	Професійна етика	Професійна угода	360-градусна підзвітність
<i>Розвиток людських ресурсів</i>	Функціональні навички	Компетенції	Компетенції та навички розвитку взаємодії (relational skills)

Управління людськими ресурсами на засадах компетентнісного підходу¹⁵

<i>Захід з управління людськими ресурсами</i>	Використання компетентнісної моделі
<i>Призначення на основі показників виконання</i>	Використання матриці «персональної специфікації» як критерію відбору
<i>Оплата та винагорода</i>	Використання результатів оцінки виконання для визначення рівня оплати (класифікація та градування).
<i>Управління виконанням</i>	Забезпечується використання матриці для управління процесом виконання.
<i>Оптимізація робочого навантаження</i>	Використання матриці для ідентифікації пріоритетних робіт та видалення непотрібних.
<i>Розвиток людських ресурсів</i>	Дає змогу ідентифікувати виконавчі прогалини (performance gap) між існуючими компетенціями та вимогами до роботи.

¹⁴ World Public Sector Report 2005: Unlocking the Human Potential for Public Sector Performance. – New York : United Nations, 2005. – P. 70

¹⁵ Там само. – С. 80.

Додаток М

Методи для оцінки професійних компетенцій управлінців-лідерів¹⁶

<i>Інструмент</i>	<i>Опис</i>	<i>Що оцінює</i>	<i>Коли варто використовувати</i>	<i>Ознаки ефективного інструменту</i>
Імітації	Комплекс імітацій робочих ситуацій, за допомогою якого систематично оцінюються основні навички та вміння, що визначають успіх людини у конкретній керівній ролі чи аспекті роботи. Часто має вид зімітованого одного дня керівника. Може включати завдання, рішення яких потребує знання засобів мультимедіа, рольові ігри, вправи на стратегічне мислення, імітаційні моделі, що потребують проявити своє бачення ринку та інші завдання керівника вищого рівня. Як правило, включає інтерв'ю, що проводяться професіоналами і засновані на поведінкових лініях. Як додаткові засоби можуть бути використані	Використання різних поведінкових шаблонів у різних робочих ситуаціях. Навички міжособистісного спілкування. Лідерські здібності та навички. Ділові навички. Особисті характеристики. Може бути організовано таким чином, щоб оцінити навички та вміння, специфічні для тої чи іншої компанії.	Для визначення і діагностики потреб розвитку. При формуванні бази для подальших заходів з розвитку. У якості основних даних у процесі прийняття рішень про відбір кандидатів на керівні посади.	Спрямований на майбутнє. Реалістичний. Потребує значного напруження сил кандидата. Може змінюватися з урахуванням конкретних ділових завдань. Для збору даних використовуються різні способи та інструменти. Залучаються професійні оцінювальники. Використовується підхід, заснований на груповій оцінці (інтеграції даних), що дає змогу уникнути можливої необ'єктивності чи особистої упередженості оцінщика. Загальна логічність і постійність засобів, що використовуються, та якості оцінки. Чітка орієнтованість на процес, що дає змогу підготувати людей до роботи. Використання у комбінації зі зворотнім зв'язком, що надається у подальшому професіоналами, та з постійним

¹⁶ Байхэм У. Воспитай своего лидера. Как находит, развивать и удерживать талантливых руководителей / У. Байхэм, О. Смит, М. Пизи. – М. : Изд. дом «Вильямс», 2002. – С. 180-188.

	тести і аналіз особистісних якостей, для підтвердження результатів, отриманих з використанням зімітованих робочих ситуацій.			інструктуванням. Результати підтверджуються при подальших дослідженнях.
Інструмент	Опис	Що оцінює	Коли варто використовувати	Ознаки ефективного інструменту
Огляд з використанням множинних критеріїв (360°)	Огляд поведінкових шаблонів і ліній, використовується кандидатом, якого оцінюють, складений на основі оцінок людей, що з ним працюють. Як правило, застосовується для оцінки ефективності людини з боку оточуючих щодо основних навичок та вмінь. Джерела на основі зворотного зв'язку, як правило, включають оцінку самого кандидата, точки зору його безпосередніх підлеглих, колег рівних за положенням, безпосереднього керівництва та основних клієнтів. Звіти, що надаються під час зворотного зв'язку, дають змогу порівняти, наскільки відрізняється самосприйняття кандидата від	Практично будь-яка поведінкова навичка, за використанням якої можуть спостерігати респонденти.	Для особистого розвитку. Як основне джерело даних, що використовуються при складанні планів подальшого професійного зростання. Для оцінки прогресу під час розвивальних заходів – дає змогу визначити, чи людина справді змінила свою поведінку. Не повинен використовуватися під час прийняття рішення, при відборі людини на посаду чи при її службовому підвищенні.	Простота і швидкість у застосуванні (використання комп'ютерної техніки та веб-технологій). Чіткі та зрозумілі звіти, що надаються під час зворотного зв'язку. Можливість створення загальної та цілісної картини щодо наявних у людини лідерських навичок, за якими можна спостерігати. Надійні дані для складання стандартизованих шкал. Чітке і регулярне нагадування людям про цілі, важливість та сфери застосування результатів, отриманих під час процесу оцінювання. Сильний та явний стимул «згори» щодо того, аби люди відкрито повідомляли один одному свою точку зору про ефективність роботи кожного та використовували цю інформацію для подальшого персонального розвитку.

	думки людей, які з ним працюють. Для забезпечення чесності та неупередженості, рейтинги та коментарі анонімні.			Незаперечна гарантія того, що чесна інформація, отримана під час зворотного зв'язку, буде використана належним чином (тобто не буде використана під час прийняття рішення про службове підвищення чи пониження того, кого оцінюють). Подальша інтерпретація результатів оцінювання, планування подальшого розвитку та реалізація плану розвитку.
Інструмент	Опис	Що оцінює	Коли варто використовувати	Ознаки ефективного інструменту
Інтерв'ю з використанням множинних критеріїв (360°)	Індивідуальні інтерв'ю для збору вихідної інформації від людей, з якими працює кандидат, що оцінюється.	Шаблони, що використовуються кандидатом, для підвищення своєї ефективності. Дають змогу отримати контекстуальну інформацію, пов'язану зі ставленням людини до роботи.	При заповненні вакансій кандидатами ззовні. При призначенні людини на важливу керівну посаду вищого рівня управління. Під час проведення спеціалізованих інструктажів для службовців із високим потенціалом. Щоб переконати людину в необхідності змін, наявна велика кількість наочних доказів.	Підхід, заснований на навичках, уміннях і негативних особистісних факторах. Використання стандартизованих інтерв'ю та протоколів проведення інструктажів (застосовуються в різних варіантах). Залучаються кваліфіковані та досвідчені фахівці з оцінювання. Точне документування зібраних даних, здійснених дій та прогресу людини щодо досягнення поставлених цілей.

<i>Інструмент</i>	<i>Опис</i>	<i>Що оцінює</i>	<i>Коли варто використовувати</i>	<i>Ознаки ефективного інструменту</i>
Аналіз особистих якостей	Самостійна оцінка людиною основних і найбільш сталих особистих характеристик. Як правило, проводиться з використанням анкети з кількома варіантами відповідей, заповнення якої займає не більше 30–60 хвилин.	Позитивні особисті характеристики (адаптивність, цілеспрямованість, доброзичливість при спілкуванні тощо) Негативні особистісні фактори керівника (ексцентричність, конфліктність тощо).	Як додаткову інформацію про поведінкові тенденції людини під час прийняття рішення про подальший розвиток чи при відборі службовця на посаду. Як додатковий засіб при поясненні тих чи інших виявлених поведінкових тенденцій. Під час професійної інтерпретації результатів оцінювання.	Забезпечується надійною дослідницькою базою. Включає нормативні шаблони, з якими можуть порівнюватися окремі люди та групи. Підтримується прикладами, безпосередньо пов'язаними з конкретними робочими завданнями. Дає у результаті чіткі та зрозумілі звіти. Може бути пов'язаний з конкретною цільовою навичкою чи негативним особистим фактором. Не містить питань, здатних заплутати респондента.
<i>Інструмент</i>	<i>Опис</i>	<i>Що оцінює</i>	<i>Коли варто використовувати</i>	<i>Ознаки ефективного інструменту</i>
Тести на пізнавальні здібності	Тести, що визначають рівень пізнавальних здібностей людини. Використовуються найрізноманітніші методи проведення, але найчастіше – анкети та опитувальники з кількома варіантами відповідей.	Загальні показники розумових здібностей (здатність мислити критично, розмірковувати на основі числових даних, швидко схоплювати сутність прочитаного, до аналітичного та просторового мислення).	Надає найбільш точні результати, якщо майбутня робота кандидата буде достатньо складною. Метод рекомендується застосовувати при оцінюванні кандидатів на вищі керівні посади. Слугує доповненням до	Заснований на ретельних дослідженнях, достовірність даних підтверджена. Розроблені нормативні стандарти, з використанням яких можуть оцінюватися окремі люди та групи. Надані свідоцтва достовірності, засновані на конкретних потребах бізнесу.

		Дає змогу скласти уявлення про те, наскільки точно і швидко людина здатна опрацьовувати інформацію.	інформації про поведінкові лінії. Застосовується більше для відбору, ніж для подальшого розвитку, оскільки показники, отримані у результаті такого оцінювання, покращити складно. Під час професійної інтерпретації результатів оцінки.	Звіти щодо результатів – чіткі та зрозумілі. Питання, які пропонуються кандидатам, не є простими.
<i>Інструмент</i>	<i>Опис</i>	<i>Що оцінює</i>	<i>Коли варто використовувати</i>	<i>Ознаки ефективного інструменту</i>
Інтерв'ю у межах цільового відбору, засноване на поведінкових лініях	Метод, заснований на проведенні інтерв'ю, під час яких з'ясовується попередній досвід та досягнення кандидата і визначається, яким чином вони можуть вплинути на ефективність його роботи на більш високому рівні управління. Застосовуються стандартизовані інструкції і тренінги для проведення інтерв'ю, ретельно підібрані питання та методи оцінювання.	Практично всі навички та вміння, зумовлені поведінковими лініями, які використовує кандидат.	Для доповнення процесу оцінювання. Для процесу відбору.	Заснований на ретельних дослідженнях, достовірність даних підтверджена. Розроблені стандартизовані методики тренінгу та сертифікації інтерв'юерів. Використовуються зрозумілі та чіткі інструкції для інтерв'юерів. Використовуються спеціальні комп'ютерні програми. Інструмент може бути змінений для оцінки конкретних навичок і вмінь, які необхідно мати для роботи у тій чи іншій компанії.

<i>Інструмент</i>	<i>Опис</i>	<i>Що оцінює</i>	<i>Коли варто використовувати</i>	<i>Ознаки ефективного інструменту</i>
Медичне психологічне обстеження	Невеликі медично-консультаційні відділи, що спеціалізуються на допомозі у підготовці та розвитку керівних працівників. Широкий спектр і висока якість послуг, що надаються.	Аналіз результатів використання різноманітних тестів та (іноді) цілеспрямованих імітаційних моделей.	Під час індивідуальних інструктажів у процесі розвитку тих чи інших навичок. Як допоміжний засіб під час комплексних заходів у випадках, коли виникає необхідність у додатковій підготовці.	Використання інформації про попередній досвід кандидата. Надійність доведена попереднім досвідом застосування. Використовуються ретельні дослідження і перевірені методики.